

Pásztor Adél

Ellenzélben

Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok
körében a rendszerváltozást követően

Szociológia és Szociálpolitika Tanszék

Témavezető: Gázsó Ferenc

A bíráló bizottság tagjai:

© Pásztor Adél, Budapest 2005

Budapesti Corvinus Egyetem

Szociológia Ph.D. program

Ellenzélben

**Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar
fiatalok körében a rendszerváltozást követően**

Ph.D. értekezés

Pásztor Adél

Budapest, 2005

Tartalomjegyzék

1 BEVEZETÉS	1
2 AZ EGYENLŐTLENSÉGEK OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE	6
2.1 NEMZETKÖZI ÁTTEKINTÉS.....	6
2.1.1 TŐKEELMÉLETEK	6
2.1.2 RACIONÁLIS VÁLASZTÁSELMÉLET	10
2.1.3 AZ ELMÉLETEK ALKALMAZÁSA	16
2.2 MAGYARORSZÁGI ELMÉLETEK ÉS ALKALMAZÁSAIK	18
2.2.1 MAGYAR VONATKOZÁSÚ ELMÉLETEK	18
2.2.2 KÉTVÁLTOZÓS ALKALMAZÁSAIK	21
2.2.3 TÖBBVÁLTOZÓS ALKALMAZÁSOK	22
3 AZ EGYENLŐTLENSÉGEK KISEBBSÉGSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE	24
3.1 NEMZETKÖZI SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	24
3.2 AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY KULTURÁLIS-ÖKOLÓGIAI ELMÉLETE	31
3.3 NEMZETKÖZI FELMÉRÉSEK	38
3.3.1. USA	38
3.3.2 EGYESÜLT KIRÁLYSÁG	39
3.3.3 FINNORSZÁGI SVÉDEK	43
3.3.4 DÉL-TIROL	45
3.4 MAGYAR VONATKOZÁSÚ ELMÉLETEK ÉS FELMÉRÉSEK.....	46
3.4.1 AZ ISKOLÁZTATÁS NYELVE	47
3.4.2 KÖZÉPISKOLA-VÁLASZTÁS	49
3.4.3 FELSŐFOKÚ TOVÁBBTANULÁS	51
3.4.4 ANYANYELVŰ FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK	56
4 HIPOTÉZISEK	59
4.1 OGBU ELMÉLETÉNEK TESZTELÉSE EURÓPÁBAN.....	59
4.2 A HATÁRON TÚLI MAGYAR KISEBBSÉGEK.....	59
4.3 A FELVIDÉKI MAGYAR KISEBBSÉG.....	61
4.4 TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉSEK EGY FELVIDÉKI KISTÉRSÉGBEN.....	63
5 OGBU ELMÉLETÉNEK KITERJESZTÉSE AZ ŐSHONOS KISEBBSÉGEKRE	64
5.1 AZ ŐSHONOS KISEBBSÉG MINT ÖNKÉNTELEN KISEBBSÉG	64
5.2 A MAGYAR KISEBBSÉG MINT ÖNKÉNTELEN KISEBBSÉG.....	67
6 NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS	72
6.1 ROMÁNIA	73
6.2 UKRAJNA	75
6.3 SZERBIA	78
6.4 SZLOVÁKIA.....	80
6.5 ÖSSZEGZÉS	82

7 A FELVIDÉKI MAGYAR KISEBBSÉG	86
7.1 FELVIDÉKI MAGYAR FIATALOK ISKOLÁZOTTSÁGA	86
7.1.1 A FIATALOK ISKOLÁZOTTSÁGA ÉS JELENLEGI TEVÉKENYSÉGE	86
7.1.2 AZ ISKOLÁZOTTSÁG SZÁRMAZÁS SZERINTI MEGHATÁROZOTTSÁGA	95
7.2 ISKOLARENDSZEREN VALÓ TOVÁBBHALADÁS	100
7.2.1 TOVÁBBTANULÁS KÖZÉPFOKON	100
7.2.2 TOVÁBBTANULÁS FELSŐFOKON	107
7.2.3 AZ ISKOLARENDSZEREN VALÓ TOVÁBBHALADÁS JELLEMZŐI	114
7.2.4 A FIATALOK TOVÁBBTANULÁSÁRA HATÓ TÉNYEZŐK	118
7.3 AZ ISKOLÁN KÍVÜLI KÉPZÉS	125
7.3.1 KÜLÖNÓRÁK	125
7.3.2 IDEGEN NYELVTUDÁS	131
7.3.3 SZÁMÍTÓGÉP-HASZNÁLAT	136
7.4 KILÉPÉS AZ ISKOLARENDSZERBŐL	141
7.4.1 AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBÓL KILÉPŐK	141
7.4.2 A KÖZÉPISKOLÁBÓL KILÉPŐK	145
7.4.3 DIPLOMÁSOK	150
8 TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓK EGY FELVIDÉKI KISVÁROSBAN	155
8.1 A TÉRSÉG FIATALJAINAK JELLEMZÉSE	156
8.1.1 A TANULÓK CSALÁDI KÖRÜLMÉNYEI	156
8.1.2 TANULÁSHOZ VALÓ VISZONY	161
8.1.3 AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONY	164
8.1.4 TOVÁBBTANULÁSI ÉS PÁLYATERVEK	170
8.1.5 MUNKAVÁLLALÁS, HOSSZÚ TÁVÚ TERVEK	177
8.2 TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓK ÉS STRATÉGIÁK	181
8.2.1 ALAPISKOLA-VÁLASZTÁS, TANULÁSI ATTITÜDÖK	181
8.2.2 KÖZÉPISKOLA-VÁLASZTÁS	184
8.2.3 PÁLYAELEKÉPZELÉSEK, FELSŐFOKÚ TOVÁBBTANULÁS	185
8.2.4 LEGÉGETŐBB PROBLÉMÁK	196
9 KÖVETKEZTETÉSEK	200
IRODALOMJEGYZÉK	209
FÜGGELÉK	218
OKTATÁSI RENDSZEREK	218
SZLOVÁKIA	218
ROMÁNIA	231
UKRAJNA	237
SZERBIA	245
A MINTA	251
AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS HÁTTERE	251
A FELVIDÉKI EMPIRIKUS ELEMZÉS HÁTTERE	252
ALKALMAZOTT MÓDSZEREK	256
SAJÁT ADATGYŰJTÉS	260
TOVÁBBTANULÁSI TANULÓI KÉRDŐÍV	263

Ábrák jegyzéke

1. ábra A feketék kulturális modellje	37
2. ábra Iskolai végzettség az érettségizettek százalékában 1995-ben.....	38
3. ábra Öt vagy több A*-C GCES nemek szerint 2002-ben.....	40
4. ábra Felsőoktatási tanulmányok megkezdése életkor szerint 2001/02	41
5. ábra Gyerekek iskolaválasztása a szülők végzettségének tükrében	50
6. ábra Az (elsődleges és másodlagos) identitásra adott válaszok összesítés után.....	69
7. ábra Elsődlegesen milyen csoporthoz tartozónak tartod magad? (MOZAIK 2001)	70
8. ábra A 15-29 éves fiatalok eddigi legmagasabb iskolai végzettsége – kumulatív adatok (IFJUSAG 2000 és MOZAIK 2001).....	72
9. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, erdélyi minta)	73
10. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, erdélyi minta)	75
11. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta)	76
12. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta)77	77
13. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, vajdasági minta)	78
14. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, vajdasági minta) .	79
15. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, felvidéki minta)	80
16. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, felvidéki minta)...	81
17. ábra Az iskolai expanzió hatása a fiatalok iskolázottságára (korcsoportok közti változások) (MOZAIK 2001).....	85
18. ábra A 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége, N=1496 (MOZAIK 2001, felvidéki minta)	86
19. ábra A 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége nemek szerint	87
20. ábra A 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége településtípus szerint.....	88
21. ábra 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége korcsoportok szerint	88
22. ábra A 15-29 évesek kumulatív iskolázottsága	90
23. ábra A 20-29 évesek iskolázottságának megoszlása nemek szerint	91
24. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint	92
25. ábra Kumulatív iskolázottság településtípus szerint	92
26. ábra A 15-29 évesek kumulatív iskolázottsága a szülők iskolai végzettségének függvényében	93
27. ábra A választott középiskola típusának megoszlása, N=1375	100
28. ábra A választott középiskola típusának megoszlása az oktatás nyelve alapján....	101
29. ábra A választott középiskola típusának megoszlása az iskola elérhetősége alapján	102
30. ábra A választott középiskola típusának megoszlása nemek szerint.....	102
31. ábra A választott középiskola típusának megoszlása korcsoportok szerint.....	103
32. ábra A választott középiskola típusának megoszlása településtípus szerint	104
33. ábra Középiskola típusának megoszlása a szülők iskolázottsága szerint	104

34. ábra	A szülők iskolázottság szerinti megoszlása a középiskola típusa alapján	105
35. ábra	Továbbtanulási arányok az érettségizettek tükrében, N=619	107
36. ábra	A főiskolába beiratkozottak eloszlása	107
37. ábra	A főiskolai képzés típusa (felvidéki magyar minta) N=129.....	108
38. ábra	A főiskolai képzés jellege (felvidéki magyar minta)	109
39. ábra	A főiskolai szakválasztás megoszlása (N=301)	109
40. ábra	Az főiskola elérhetősége a diákok számára	111
41. ábra	A tanítás nyelve a felsőoktatásban (felvidéki magyar minta)	111
42. ábra	A felsőoktatás jellege a tanítás nyelve és helye szerint.....	112
43. ábra	Továbbtanulási arányok a szülők iskolai végzettsége szerint	114
44. ábra	Döntési fa (szorzathatásokkal)	115
45. ábra	Továbbtanulási arányok az egyes szinteken	115
46. ábra	Továbbtanulási arányok nemek szerinti bontásban	117
47. ábra	Továbbtanulási arányok településtípus és korcsoport szerinti bontásban (magyar minta).....	118
48. ábra	A különórák megoszlása az általános és a középiskola közt.....	125
49. ábra	Az általános iskolai különórák megoszlása alminták szerint.....	126
50. ábra	Különórák igénybevétele a szülők végzettsége alapján (általános iskolában) .	127
51. ábra	Különórák középiskolai megoszlása tárgyak szerint	128
52. ábra	Magyar főiskolás fiatalok által igénybevett különórák a középiskolában	128
53. ábra	Különórák igénybevétele a szülők végzettsége szerint (középiskolákban)	129
54. ábra	Meghatározott különórákra járás az apa végzettségének tükrében	129
55. ábra	Különórák megoszlása nemek szerint	130
56. ábra	Különórák megoszlása településtípus szerint	131
57. ábra	Különórák megoszlása korcsoportok szerint.....	131
58. ábra	Idegen nyelvtudás alminták szerint.....	132
59. ábra	A nyelvtudás szintje.....	132
60. ábra	Nyelvtudás szintje nemek szerinti bontásban.....	133
61. ábra	Nyelvtudás szintje településtípus szerinti bontásban.....	134
62. ábra	Nyelvtudás szintje korcsoportok szerinti bontásban	134
63. ábra	A gyerekek jó szintű nyelvtudása a szülők iskolai végzettsége alapján.....	135
64. ábra	Nyelvtudás mértéke a középiskola típusa szerint	136
65. ábra	Számítógép-használat a fiatalok körében	137
66. ábra	A számítógép-használat helye	137
67. ábra	Számítógép-használat jellege	137
68. ábra	Számítógép-használat nemek szerinti bontásban	138
69. ábra	Számítógép-használat településtípus szerinti bontásban.....	138
70. ábra	Számítógép-használat korcsoportok szerinti bontásban	139
71. ábra	Számítógép-használat szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban	139
72. ábra	Felsőfokú továbbtanulás a számítógép-használat tükrében.....	140
73. ábra	Az általános iskolából kilépő fiatalok szüleinek iskolai végzettsége, N=158 ...	141

74. ábra	Az anyagi helyzet megítélése a fiatalok szerint, N=79	142
75. ábra	Az általános iskolából kimaradó fiatalok jelenlegi tevékenysége, N=79	142
76. ábra	Az alapiskolából kimaradó fiatalok tevékenysége korcsoportos bontásban ...	143
77. ábra	Az alapiskolából kimaradó fiatalok élettel való elégedettsége.....	144
78. ábra	Az alapiskolából kimaradó fiatalok szüleik életfelfogásának megítélése	145
79. ábra	Az alapiskolából kimaradó fiatalok identitástudata.....	145
80. ábra	Középiskolából kilépő fiatalok szüleinek iskolai végzettsége, N=1056	146
81. ábra	Az anyagi helyzet megítélése a fiatalok szerint, N=528	146
82. ábra	Középiskolából kimaradó fiatalok a középiskola tükrében	147
83. ábra	Középiskolából kimaradó fiatalok jelenlegi tevékenysége.....	147
84. ábra	Középiskolából kimaradó fiatalok jelenlegi tevékenysége középiskola szerint	148
85. ábra	Középiskolából kimaradó fiatalok elégedettsége	149
86. ábra	Középiskolából kimaradó fiatalok véleménye szüleik életéről	149
87. ábra	Középiskolából kimaradó fiatalok identitástudata.....	150
88. ábra	A diplomás fiatalok szüleinek iskolai végzettsége, N=74.....	151
89. ábra	A diplomás fiatalok anyagi helyzetének megítélése, N=34	151
90. ábra	A diplomás fiatalok gazdasági tevékenysége	152
91. ábra	A diplomás fiatalok tevékenysége településtípus szerint	152
92. ábra	A diplomás fiatalok elégedettsége	153
93. ábra	Diplomás fiatalok identitása.....	154
94. ábra	A szülők iskolai végzettsége az egyes középiskolátípusokban.....	156
95. ábra	A szülők foglalkozása az egyes középiskolátípusokban	157
96. ábra	Mennyiben felel meg neked szüleid élete?.....	158
97. ábra	Mennyire fontos számodra a tanulás?	161
98. ábra	A szülők iskoláinak tanítási nyelve.....	164
99. ábra	Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?	165
100. ábra	Milyen kijelentés illik legjobban az iskolára?.....	166
101. ábra	Milyen jegyeid voltak/vannak?	167
102. ábra	Milyen nyelveken beszélsz? (szintmegjelöléssel)	168
103. ábra	Milyen jellegű pályát képzelsz el magadnak?	171
104. ábra	Jövőd alakulását tekintve mennyire vagy optimista?	172
105. ábra	Hogy tervezed, hogyan alakul az életed az érettségi után?	173
106. ábra	Kitől, honnan szereztél információt a továbbtanulási lehetőségekről?	174
107. ábra	Szlovákián belül melyik egyetemi városban tanulnál leginkább?.....	176
108. ábra	Mit vársz a felvételtől?	176
109. ábra	Ha úgy döntesz, hogy újra megpróbálsz mit csinálni a köv. egy évben?	177
110. ábra	Mit gondolsz, fogsz életed során külföldön dolgozni?.....	178
111. ábra	Hogyan ítéled meg személyes terveid megvalósulásának esélyét?	180
112. ábra	Szlovákia magyarlakta vidékei (Népszámlálás 2001)	218
113. ábra	Munkanélküliség Szlovákiában	220
114. ábra	A lakosság iskolai végzettsége nemzetiség szerint	221

115. ábra Az adott években felvett főiskolai hallgatók száma.....	224
116. ábra A felvettek megoszlása az elvégzett középiskola típusa szerint	224
117. ábra A választott főiskolai szakirány az elvégzett középiskola típusa szerint	225
118. ábra Magyar lakosság aránya Romániában (Népszámlálás 2002)	231
119. ábra Az erdélyi magyar hallgatók megoszlása a romániai és magyarországi intézmények közt 2002/03-ban.....	234
120. ábra A magyarul és más nyelven tanuló magyar nemzetiségű hallgatók megoszlása a BBTE-n 2003/03-ban.....	234
121. ábra A magyar lakosság aránya Ukrajnában (Népszámlálás 1989)	237
122. ábra Magyar lakosság aránya a Vajdaságban (Népszámlálás 1991)	245
123. ábra A magyar diákok aránya a különböző oktatási szinteken	248
124. ábra – Döntési fa.....	258
125. ábra – A változók kódolása.....	259

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat	Boudon által vázolt hatások metszete	11
2. táblázat	Kényszerek és lehetőségek (Gambetta 1987, 72)	14
3. táblázat	Kényszerek és lehetőségek a bevándorlók esetében (Gambetta 1987, 103) .	15
4. táblázat	A nyelvi asszimiláció lehetséges fokai (Portes 1996, 220).....	26
5. táblázat	Az egyes etnikai csoportok külső tényezők függvényében (Portes és Zhou 2001, 601).....	26
6. táblázat	Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében	65
7. táblázat	A 15-29 évesek legmagasabb iskolai végzettsége (IFJUSAG 2000 és MOZAIK 2001).....	72
8. táblázat	A szülők iskolai végzettsége Romániában (MOZAIK 2001)	74
9. táblázat	Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, erdélyi minta).....	75
10. táblázat	A szülők iskolai végzettsége Ukrajnában (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta).....	77
11. táblázat	Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta).....	77
12. táblázat	A szülők iskolai végzettsége Szerbiában (MOZAIK 2001, vajdasági minta)	79
13. táblázat	A fiatalok jelenlegi gazdasági tevékenysége (MOZAIK 2001, vajdasági minta)	79
14. táblázat	A szülők iskolai végzettsége Szlovákiában (MOZAIK 2001, felvidéki minta).....	81
15. táblázat	Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, felvidéki minta).....	81
16. táblázat	Érettségivel végződő középiskola választása (2. átmenet).....	82
17. táblázat	Szegregációs index a többség és kisebbség vonatkozásában Szlovákiában (MOZAIK 2001).....	83
18. táblázat	Középfokú továbbtanulás (első átmenet).....	84
19. táblázat	Felsőfokú továbbtanulás (harmadik átmenet).....	84
20. táblázat	15-29 évesek szüleinek gazdasági tevékenysége	89
21. táblázat	A 20-29 évesek legmagasabb iskolai végzettségére ható tényezők	95
22. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nemek szerint	96
23. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők településtípusonként..	96
24. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők korcsoportonként.....	97
25. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nem és korcsoport szerint.....	97
26. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők alminták szerint.....	98
27. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nemek szerint	98

28. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők korcsoportok szerint....	99
29. táblázat	A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nem és korcsoport szerint (magyar alminta)	99
30. táblázat	A választott középiskola típusának megoszlása a szülők végzettsége alapján.....	106
31. táblázat	A gimnázium választásának esélye a szakmunkásképzővel szemben.....	106
32. táblázat	A felsőoktatás jellege korcsoportok tükrében	112
33. táblázat	Továbbtanulási arányok nemek szerinti bontásban	116
34. táblázat	Továbbtanulási arányok településtípus szerinti bontásban	116
35. táblázat	Továbbtanulási arányok korcsoportok szerinti bontásban	117
36. táblázat	Továbbtanulás középfokon (logisztikus regresszió).....	119
37. táblázat	Érettségivel végződő középiskola választása (logisztikus regresszió)	121
38. táblázat	Továbbtanulás felsőfokon (logisztikus regresszió).....	123
39. táblázat	A főiskola befejezésére ható tényezők.....	124
40. táblázat	Különórákra járás a választott középiskola tükrében	127
41. táblázat	Főiskolások a különórára járás tükrében.....	128
42. táblázat	A fiatalok nyelvtudása a beszélt nyelvek száma szerint	132
43. táblázat	Nyelvtudás szintje nyelvek szerinti bontásban	133
44. táblázat	Nyelvtudás nemek szerinti bontásban	133
45. táblázat	Nyelvtudás szintje településtípus szerinti bontásban	134
46. táblázat	Nyelvtudás szintje korcsoportok szerinti bontásban.....	135
47. táblázat	A gyerekek jó szintű nyelvtudása a szülők iskolai végzettsége alapján.....	135
48. táblázat	Nyelvtudás középiskolatiság szerint	136
49. táblázat	Nyelvtudás a főiskolai továbbtanulás tekintetében.....	136
50. táblázat	Számítógéppel való ellátottság a középiskola típusa alapján	140
51. táblázat	Az alapiskolából kimaradó fiatalok értékrendje	144
52. táblázat	Középiskolából kimaradó fiatalok értékrendszere	150
53. táblázat	Diplomás fiatalok értékrendszere.....	154
54. táblázat	Hogyan ítéled meg mennyit köszönhetél a felsoroltaknak az életed során? (5=nagyon sokat).....	158
55. táblázat	Segít-e valaki/segített-e korábban vki a tanulásban, ha szükséges volt?.	161
56. táblázat	Melyikkel értesz egyet az alábbi állítások közül?	162
57. táblázat	Képzeld el, hogy 20 év múlva találkozol alapiskolai osztálytársaiddal. Ki az, aki szerinted nagy valószínűséggel munkanélküli lesz?.....	163
58. táblázat	Mért szeretsz/nem szeretsz az iskolába járni?	165
59. táblázat	Mért ezt a középiskolát választottad?	166
60. táblázat	A fiatalok számítógéppel kapcsolatos ismeretei az iskolai óraszám függvényében	169
61. táblázat	Mért ezt a pályát választottad?	171
62. táblázat	Mennyire múlik a következőkön, hogy elérd célodat?	172

63. táblázat Kinek mekkora beleszólása van abba, hogy mit csinálsz a középiskola után?.....	173
64. táblázat Milyen szempontok fontosak az iskolaválasztásodnál?	175
65. táblázat Szerinted mitől függ, hogy felvesznek?	177
66. táblázat Tapasztalataid szerint a lakóhelyed környékén az elhelyezkedési lehetőségek a te végzettségeddel...?	178
67. táblázat Milyen terveid vannak a következő öt évre?	179
68. táblázat Mennyire (lesznek) fontosak neked az alábbi dolgok az életedben?	180
69. táblázat A lakosság iskolai végzettsége nemek és nemzetiség szerint (Népszámlálás 2001)	222
70. táblázat A magyar nyelvű iskolák megoszlása, 2002	227
71. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok iskolák közti megoszlása 2001/02	229
72. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok főiskolák közti megoszlása 2001/02.....	229
73. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok iskolák közti megoszlása	232
74. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok főiskolák közti megoszlása	233
75. táblázat Az egyes iskolatípusokban magyarul tanult kárpátaljaiak %-os értékei ..	237
76. táblázat A kárpátaljai magyar iskolák számának alakulása tannyelv szerint (1987–1999)	239
77. táblázat Magyar nemzetiségű fiatalok megoszlása tanítási nyelv alapján	240
78. táblázat A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma 2002/2003 ..	241
79. táblázat Felsőoktatási statisztika 2001/2002-es tanév	242
80. táblázat A Magyar Nyelvi Intézetbe jelentkezettek adatai 1990-1999 között	243
81. táblázat Köznevelés 2002/2003-es tanév	246
82. táblázat A középfokú oktatásban résztvevő magyar diákok képzéstípus szerinti megoszlása	247
83. táblázat A magyar hallgatók tanítási nyelv szerinti megoszlása az állami felsőoktatásban (2002/03)	249
84. táblázat: A magyar nemzetiségű fiatalok megoszlása főiskolák szerint	250
85. táblázat A felmérésben szereplő korcsoportok az iskolábalépés/kimaradás éve szerint	253
86. táblázat A vizsgált alapsokaság és a minta korcsoportok szerinti megoszlása	253
87. táblázat A vizsgált alapsokaság korcsoportok és nem szerint	253
88. táblázat A minta megoszlása korcsoportok és nem szerint	254
89. táblázat A tervezett és valós mintasokaságok összehasonlítása	254
90. táblázat Járásonkénti magyar minta,	255
91. Táblázat A magyar minta eloszlása az egyes járásokban az ottani településeken élő magyar lakosság részaránya szerint	255
92. táblázat A szegregációs index kiszámítása	256

Köszönetnyilvánítás

Tanulmányaim befejezéséhez közeledvén eljött az idő, hogy köszönetet mondjak mindazoknak, akik hozzásegítettek ahhoz, hogy eddig eljussak. Elsőként családomat illeti köszönet türelmükért és támogatásukért, a számukra talán meglepően hosszúra nyúlt tanulmányaim alatt. Mégha eleinte nem igazán értették is mire lesz jó az a sok tanulás és iskolapadban töltött év, bíztak bennem, és utamra engedtek. Nélkülük ez a dolgozat nem jöhetett volna létre.

Szüleimen kívül köszönettel tartozom még nagyszüleimnek: drága nagyapámnak, aki ma már nem lehet közöttünk; valamint keresztszüleimnek és Gyula nagybátyámnak, akik viszont mindvégig mellettem álltak.

Nem feledkezem meg persze azokról sem, akik annak idején elindítottak az úton. Középiskolai tanulmányaim kapcsán mind a mai napig hálával gondolok vissza osztályfőnökömre, Korpás Pálra és magyartanáromra, Vas Ottóra, akik a gimnáziumi évek alatt nemcsak emberségre, hanem magyarságra is tanítottak. Az ő példájuk indított el azon a küzdelemmel teli, de egyben jutalmazó úton, amely elvezetett egészen a doktori tanulmányokig.

Jelenlegi témavezető tanáromnak is jelentős szerepe volt abban, hogy a jó úton járjak. Gázsó tanár úr tolmácsolásában hallgattam először szociológiát az egyetemen, és ez az élmény egész további életemre meghatározóvá vált. Elsősorban ő inspirált arra, hogy megkezdjem a doktori tanulmányaimat. Ezúton szeretném megköszönni mindazt a támogatást, amiben a tanulmányaim során részesített, bizalma és optimizmusa többször átsegített a nehézségeken.

Témavezetőm mellett volt még egy kiemelkedő egyéniség, Anthony Heath professzor, aki szakértelmével nagyban hozzájárult ahhoz, hogy ez az értekezés a mai formájában szülessen meg. Hozzáértő tanácsai mellett a témám iránt mutatott nagyfokú lelkesedése és optimizmusa rendkívül inspirálóan hatott rám. Kiemelkedő személyiségének is része volt abban, hogy az oxfordi egyetem szociológia tanszékén megvalósult tanulmányutam nemcsak szakmailag minősült gyümölcsözőnek, hanem élvezetes is volt.

Külön köszönettel tartozom ezen felül tanárainknak, név szerint Hrubos Ildikónak, Róbert Péternek és Szántó Zoltánnak, akik tanulmányaim során, igaz, más-más téren, de egyaránt a támogatásukról biztosítottak. Különösen köszönöm őszinte ajánlásaikat, melyek a külföldi pályázataimhoz nélkülözhetetlenek voltak.

Hálátlan lennék, ha kihagynám a sorból azokat, akik a háttérből segítettek tanulmányaim gördülékenységét. Köszönet illeti Fodor Verát, aki ügyes-bajos dolgaiban sokszor nyújtott segítséget a tanszéken, hasonlóképp köszönettel tartozom Nárai Szilviának és Vízi Dórának, a doktori iroda keretén belül nyújtott segítségükért és támogatásukért.

Megemlíteném még mindazon elsőéves BKAE hallgatókat, akiket a doktori program keretén belül lehetőségem volt "bevezetni a szociológia rejtelseibe". Az a pozitív visszajelzés, amit tőlük kaptam, nagyban megerősített abban az elhatározásomban, hogy a későbbiekben a tanári pályát válasszam. A tanítás számomra nagy élmény volt, köszönet türelmükért és bizalmukért.

Hasonlóan köszönet illeti meg azokat az érettségiző fiatalokat is, akik vállalták a kérdőívek kitöltését és a mélyinterjúkat. Köszönöm az őszinteségüket, amellyel megosztották velem életük egy szeletét, nélkülük ez a dolgozat nem lett volna teljes.

Végül itt szeretném megköszönni minden barátom, kollégám, rokonom támogatását, akiket a hely rövidege miatt nem áll módomban név szerint megemlíteni.

Ipolyság, 2005. augusztus 1.

Pásztor Adél

*„ ...mindig többek lehetünk, mint amik vagyunk,
és sohase lehetünk igazán önmagunk,
ha nem érjük el azt, amivé válhatunk...”*

(Juhász Gyula)

1 Bevezetés

A 20. század második felében jelentős oktatási reformoknak lehettek tanúi a fejlett országok. Ezek a reformok az egyenlőtlenségek csökkentését tűzték ki célul az oktatás széleskörű kiterjesztése által. Ennek ellenére Shavit és Blossfeld [1993] 13 ország iskoláztatási mutatóinak elemzéséből arra a következtetésre jutott, hogy továbbra sem csökkenő egyenlőtlenségekkel nézünk szembe. Mindez, szerintük, annak köszönhető, hogy a középfokú expanzió a szakmunkásképzés és az érettségivel végződő képzések közti jelentős differenciálódáshoz vezetett: az előbbi a társadalom alsó rétegeit foglalta magába, a felsőfokú továbbtanulás privilégiumát szinte kizárólag a felsőbb rétegekre hagyva.

A Kelet-Európában végbement rendszerváltozás többek között együtt járt a közép- és felsőfokú oktatás nagymértékű kiterjesztésével is. A felmérések mégis azt mutatták, hogy habár jelentős expanziók zajlottak le, az esélyegyenlőtlenségek fennmaradtak, és több ponton is tetten érhetőek. Annak ellenére, hogy ma több fiatal érettségizik le és szerez felsőfokú képesítést, mint évekkel korábban, az iskolai expanzió jelentős származási és területi egyenlőtlenségek mellett megy végbe. Az oktatási rendszerben való előrelépés végig szoros összefüggést mutat a gyerekek származásával (szüleik iskolai végzettségével), s markánsak a területi ill. regionális különbségek is (Gazsó 1997, Bukodi 2003). Ha mindezekhez még egy további tényező is társul, mint az etnikai (nemzeti) kisebbséghez való tartozás, az potenciálisan tovább növelheti az iskoláztatási egyenlőtlenségeket.

A (nemzeti) kisebbség meghatározásához e tanulmány céljaira a nyelvi, kulturális kisebbség definícióját alkalmazom, és kisebbségnek tekintem mindazon csoportokat, melyek: etnikai származása, nyelve, vallása különbözik a többségi népességtől, s ezen eltérő kulturális jellemvonásait a többségi társadalomban is megőrizni igyekszik. Jelen munkámban a határon túli magyar kisebbség (s ezen belül a felvidéki magyarság) vizsgálatát tűztem ki fő célul.

Az etnikai egyenlőtlenségeket nézve a bevándorlók a nemzetközi szociológiai és antropológiai kutatások középpontjában állnak, kevés figyelem éri viszont a nemzeti (őshonos) kisebbségeket. Az európai őshonos kisebbségek iskolai életútjának nyomon követése többnyire hiányzik a szociológiai kutatási palettáról. Pedig a 20. század második felében lezajlott oktatáspolitikai változások okán aktuális és indokolt lenne annak feltérképezése, hogy ma mennyiben jellemző az európai őshonos kisebbségekre az iskolázottsági egyenlőtlenség.

Szűkebb metszetben, a felvidéki magyar kisebbség problémakörével több helyen, több szempontból foglalkoztak már. Az eddigi publikációk jelentős része a múlt eseményeinek felvázolását tűzte ki célul, Trianon következményeinek népesedési, nyelvhasználati és oktatásügyi vonatkozásait emelve ki (pl. Gyönyör 1994, Popély 1991). Mások nyelvészeti, szocio-lingvisztikai kutatásokat végeztek, főként a kisebbségi nyelvhasználat, ill. a kétnyelvűség terén (Lanstyák 2000, Kontra 1991, Sándor 2000 stb.), de végeztek még felméréseket az asszimiláció (Gyurgyik 1994, 2001), valamint a kisebbségi identitás és kultúra megőrzése tekintetében is (Gereben 1999).

Tanulmányok és statisztikai elemzések jelentős része foglalkozott a kisebbségi oktatás kérdésével (pl. Hodossy 2002, Sidó 2002, Révész 1999), azonban az oktatási egyenlőtlenségek szociológiai szempontú vizsgálata tovább váratott magára. Egyedül Lampl [1999] végzett felmérést az általános iskolaválasztásról, azonban ő sem szakadt el az identitás kérdéskörétől, azaz az iskoláztatást mint magyar és szlovák iskola közti választást mutatta be a szülők identitásának tükrében.

A doktori értekezés célja annak felmérése, mennyiben jellemzők az őshonos ill. nemzeti kisebbségekre az iskolázottsági egyenlőtlenségek. Valamint a rendszerváltozást követő változások mennyiben befolyásolták az iskolázottsági esélyeket a magyar kisebbség körében, ill. konkrétan a Felvidéken. A dolgozat főbb kérdései:

1. A magyar kisebbségek kapcsán felmerült a kérdés, milyen iskoláztatási jellemzőkkel bírnak a határon túli magyar kisebbségek:
 - Létezik-e olyan elméleti keret, mely összefogóan jellemezné az őshonos kisebbségeket, különös tekintettel az iskolázottságra nézve.
 - Vajon a kisebbségi magyar fiatalok az anyaország vagy inkább saját országuk többségi fiataljait „követik” az iskolázottság terén, avagy létezik-e egy olyan kisebbségi jellemző, mely hasonló szintű iskolázottságot eredményez minden magyar kisebbségi közösségben.
 - További kérdések fogalmazódtak meg az etnikai egyenlőtlenségek egyrészt generációk közti változását érintően (szülőkről gyerekekre történő átöröklés), valamint az iskolai expanziót nézve (fiatalok egyes kohorszai közti változás).
2. Melyek azok a tényezők, amelyek a kisebbségi magyar fiatalok iskolázottsági egyenlőtlenségéhez vezetnek Szlovákiában:
 - Befolyásolja-e az etnikai hovatartozás az iskoláztatási esélyeket: mennyiben árnyalja vagy írja felül az átöröklési mechanizmust? Van-e egyáltalán bármilyen szerepe az előnyök és hátrányok egyik generációról másra történő átöröklésében?
 - Vajon kimutatható-e az etnikum hatása a legmagasabb elért iskolai végzettségben és az egyes iskolai szinteken való átmeneteken?
 - Mennyiben magyarázható meg az etnikum hatása egyéb háttértényezőkkel, ill. változik-e az iskolarendszeren való továbbhaladással?

3. Milyen megfontolások vezérlik a kisebbségi fiatalok továbbtanulási döntéseit és iskolaválasztását – egy felvidéki magyar településen:

- Mennyire fontos a fiataloknak a tanulás, milyen aspirációkkal bírnak, kitől várhatnak el segítséget a továbbtanulással kapcsolatos döntéshozatalnál,
- Az aspirációik mellett mennyiben alakítják döntéseiket a helyi (regionális) lehetőségek és egyéb külső korlátok. Konkrétan az is érdekelt, mennyiben befolyásolja a döntésüket a családjuk, valamint a régió gazdasági helyzete, másrészt pedig a felsőoktatási expanzió és a kisebbségi egyetem megalapítása.
- Valamint az iskolai expanzió mennyiben egyenlítette ki az esélyeket a különböző típusú középiskolák közt, azaz hatására pl. megnőtt-e a szakközépiskolások továbbtanulási kedve és lehetősége.

A fenti kérdésekre adott válaszok több szempontból is aktuálisnak és fontosnak tekintendők. Egy nemzeti kisebbségekre is érvényes elméleti keret kialakítása azért is fontos a határon túli magyar kisebbségek vizsgálata szempontjából, mivel összefogná és új kontextusba helyezné a parciális, mindezidáig többnyire csak az egyes országokra ill. régiókra összpontosító kutatási szemléletet. Ennek eredményeként ez az elméleti keret teremthetné meg az alapot egy olyan, minden (jelentősebb magyar kisebbséggel rendelkező) országra kiterjedő elemzés elvégzésére, mely fényt vetne a magyar kisebbség közös jellemzőire az iskoláztatás vonatkozásában.

Továbbá, a PhD értekezés keretében végzett részletes empirikus elemzés jelentős mértékben hozzájárulhat az iskoláztatási egyenlőtlenségek okainak feltárásához, valamint arra is választ ad, hogyan változnak az iskoláztatási egyenlőtlenségek az iskolarendszeren való továbbhaladással.

A felsőfokú végzettség megszerzése egyre inkább az érvényesülés záloga nemcsak hazánkban, hanem egész Európában, ezért is tűnik indokoltnak annak vizsgálata, milyen aspirációk jellemzik a kisebbségi gyerekek továbbtanulási törekvéseit. A téma aktualitását a felvidéki magyar fiatalok továbbra is rendkívül alacsony szintű felsőoktatási részvétele indokolja, mely okainak feltárása komolyabb vizsgálatot érdemel.

Lényeges oktatáspolitikai következményei lehetnek annak a kérdésnek is, mennyiben okozza a magyar kisebbség kedvezőtlen származási és települési eloszlása az iskolai egyenlőtlenségeket, avagy létezik-e egyfajta „kulturális modell” a kisebbség körében, mely jelentősen behatárolná az iskolára adott válaszaikat.

Fontos az is, hogyan élik meg a fiatalok az egyes iskolaszintek közti átmeneteket és magát az iskolaválasztást. Az általuk érzékelt legsúlyosabb problémák identifikálása lehetővé teszi a megfelelő oktatáspolitikai válaszok (eszközök) megválasztását. Mindez hosszú távon nemcsak a továbbtanulási döntést könnyítheti meg, hanem emelheti a továbbtanulási hajlandóságot is.

A dolgozat alapjában véve két, a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet irányításával végzett kérdőíves felmérés adataira támaszkodik. Az empirikus elemzésekhez felhasznált Ifjúság 2000 felmérésre Magyarországon, a MOZAIK 2001-re pedig Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben és Székelyföldön, valamint a Vajdaságban került sor a határon túl élő 15-29 éves magyar és többségi fiatalok körében. Ezen adatbázisok használata azért is indokolt, mert nem készült más olyan reprezentatív felmérés, mely az egyes határon túli kisebbségek közti összehasonlító elemzésre (is) lehetőséget nyújtana.

Az iskoláztatási esélyegyenlőség kétféle módon ragadható meg: egyrészt a mérhető tanulási teljesítmények, másrészt az oktatási rendszeren való előrehaladásról szóló adatok elemzése alapján. Sajnos, az általam felhasznált kutatás – sok más előnye ellenére – nem tartalmaz adatokat a fiatalok iskolai teljesítményét (érdemjegyeit vagy iskolai átlagát) érintően, – így nincs lehetőség a szülői társadalmi háttér és a tanulási eredmények összefüggésének vizsgálatára a többség és kisebbség vonatkozásában. Így a jelen dolgozatban az oktatási rendszeren való előrehaladással foglalkozom, mely nem kevésbé jelentős problémakört érint, és (kisebbségi szempontú) komplex szociológiai elemzése mindaddig váratott magára.

Az értekezés több módszer alkalmazásából épül fel. Az empirikus elemzés első részében a Lorenz görbét és a szegregációs indexet használtam a kisebbség és többség iskolai végzettsége közti eltérések mérésére. Később a kétváltozós elemzések keretén belül két- ill. többdimenziós keresztábrát használtam, melyet szemléletesen lehet grafikusan ábrázolni. Az oksági elemzéseknel a standardnak megfelelően lineáris regressziót végeztem a legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők vizsgálatára, és logisztikus regressziót, mely arra ad választ, milyen tényezők határozzák meg a fiatalok továbbtanulását az egyes szinteken. Ez utóbbi módszer segítségével az is kimutatható, csökken-e az etnicitás hatása az egyes átmenetekkel, s milyen hányad magyarázható meg az etnikumból a gyerekek háttértényezőivel.

Végül a dolgozat utolsó részében saját gyűjtésű adatokra támaszkodva, kérdőív és mélyinterjúk elemzésével, azt vizsgálom, mennyiben befolyásolta az iskolai expanzió, a régió gazdasági helyzete, valamint a kisebbségi egyetem megalapítása a fiatalok továbbtanulási motivációját egy felvidéki magyar kisvárosban.

A dolgozat újszerűségét elsősorban az etnikai egyenlőtlenségek újszerű elméleti megközelítése adja. Mivel nem rendelkezünk egy olyan átfogó elmélettel, mely a őshonos kisebbségek iskolához fűződő viszonyára széles körben alkalmazható lenne, helyette egy, a bevándorlók sajátosságait vizsgáló elméleti modell kisebbségekre való használhatóságát teszteltem. Ezen a terepen Ogbu elméletének európai tesztelése eleve újdonságnak számít. Az őshonos kisebbségek mint önkéntelen kisebbségek vizsgálatának lehetőségei pedig új távlatokat nyithatnak az etnikai szempontú egyenlőtlenségek vizsgálatában.

Újdonság továbbá maga a nemzetközi összehasonlító elemzés is, mely minden (jelentősebb magyar kisebbséggel rendelkező) országra kiterjedően méri fel az esetleges etnikai egyenlőtlenségeket az iskoláztatás vonatkozásában. Az elemzés nemcsak az egyenlőtlenségek létét hivatott alátámasztani, hanem időbeni változásukat is nyomon követi.

A dolgozat felvidéki magyarokra összpontosító része annyiban is újat nyújt a korábbi felmérésekkel szemben, hogy reprezentatív adatok széleskörű szociológiai elemzésére vállalkozik, ugyanis az iskoláztatási esélyek kisebbségi szempontú szociológiai elemzésével eddig nem foglalkoztak érdemben Szlovákiában. Másrésről jelentős érdeme az is, hogy vállalkozik a rendszerváltozást követő oktatáspolitikai változások felmérésére, melyekről ezidáig nem készült szociológiai felmérés.

További pozitívuma a kutatásnak az is, hogy megpróbál komplex módon megragadni egy olyan fontos egyéni-szintű mechanizmust, mint a pályaválasztás és a felsőfokú továbbtanulásról szóló döntés, melynek húzó és tolóerőiről alig tudunk valamit Szlovákiában. A felmérés által tehát sok új tény és információ birtokába juthatunk a mai magyar fiatalság aspirációira és életesélyeire nézve, melyek a későbbiekben széles körben felhasználhatók.

A dolgozat szerkezetileg kilenc fejezetből áll össze. A bevezetést a szakirodalmi áttekintés követi, mely az egyenlőtlenségek oktatásszociológiai (2. fejezet) és kisebbségsszociológiai (3. fejezet) vonatkozásait világítja meg. Az elméleti rész mindkét fejezete kitér a témába vágó nemzetközi és magyar vonatkozású felmérésekre is. A szakirodalmi feldolgozást a hipotézisek követik (4. fejezet), az elemzésekhez felhasznált adatok és módszerek jellemzése viszont a mellékletben található meg.

Ogbu elméletének őshonos kisebbségeken való széleskörű tesztelését tartalmazza az ötödik fejezet első része. Később az elmélet szűkebb körben, a magyar kisebbség példáján is górcső alá kerül. Ezt követi a nemzetközi összehasonlító elemzés (6. fejezet), mely az egyes határon túli kisebbségek iskoláztatási jellemzőit hivatott összemérni.

A hetedik fejezet a felvidéki magyar kisebbség iskolázottsági hátrányának okait kutatja az iskolarendszeren való továbbhaladás kapcsán, de kitér az iskolarendszeren kívüli képzés egyenlőtlenségeire és az iskolarendszerből való kilépők életesélyeire is. A nyolcadik fejezet egy felvidéki magyar kisváros érettségizőinek továbbtanulási aspirációit méri fel, részletesen jellemezve magukat a fiatalokat, tanuláshoz és iskolához való viszonyukat, valamint azokat a problémákat, melyekkel az iskolarendszeren való továbbhaladásnál kerülnek szembe. Az utolsó fejezet a főbb eredményeket foglalja össze, és következtetéseket von le, végül a dolgozat függelékkel zárul.

2 Az egyenlőtlenségek oktatásszociológiai megközelítése

Értekezésem témájának szakirodalmi hátterét egyrészt az iskoláztatási egyenlőtlenségekről megfogalmazott – nemzetközi és magyar – elméletek valamint ezek alkalmazásai nyújtják (2. fejezet). Ezt az általános részt egészíti ki a későbbiekben az etnikai kisebbségek iskolázottsági esélyeinek feltárása, azaz az etnikai szemszögből született elméletek és alkalmazásaik (3. fejezet).

2.1 Nemzetközi áttekintés

2.1.1 Tőkeelméletek

A tőke-fogalom köré csoportosítható elméletek alkotói arra keresik a választ, hogyan befolyásolja a szülők háttere, társadalmi státusza a gyerekek iskolázottságát. A tőkeelméletek közé sorolhatjuk: Bernstein teóriáját a nyelvi kódok átörökléséről, Bourdieu elméletét a kulturális tőkéről és reprodukcióról, valamint Coleman társadalmi tőkéről szóló fejtegetéseit.

A kulturális ill. társadalmi tőke elméletének kidolgozói egyaránt úgy látják, hogy a szülők iskolai végzettsége és a család kulturális szintje a gyerekek iskolai eredményeire és az iskolarendszeren való továbbhaladására nézve meghatározó tényezők. Basil Bernstein [1975] felfogása szerint a különböző környezetből származó gyermekek eltérő beszédformákat, nyelvi kódokat sajátítanak el, különböző mértékben használnak elvont fogalmakat, pedig az otthon elsajátított nyelv komoly hatással van később a gyermekek gondolkodására és iskolai teljesítményeik alakulására. Mivel az iskolák a középosztálybeli nyelvet használják és követelik meg, a többi osztályból származó gyermekek jelentős hátrányba kerülnek.

Megállapítása szerint az alsóbb rétegekhez tartozók beszédére az ún. korlátozott kód jellemző; a nyelvet sok kimondatlan gondolati tartalommal használják, számukra sok érték és norma magától értetődő, nem látják szükségét annak nyelvi kifejezésére. A gyermekek viselkedését általában közvetlen jutalmak és büntetések alkalmazásával irányítják. Nyelvhasználatuk a gyakorlati tapasztalatok, mintsem elvont gondolatok kifejezésére irányul.

A középosztálybeli gyermekek beszéde egy kidolgozott kód elsajátításával jár, olyan beszédstílussal, amelyben a szavak jelentése az adott helyzet követelményei szerint egyéníthető. A nyelvhasználat kevésbé kontextusfüggő, ezért a gyermekek könnyebben általánosítanak és fejezik ki gondolataikat. A szülők arra törekednek, hogy a gyermekük fegyelmezése során mindig elmagyarázzák azokat az okokat és elveket, melyek a gyermeki viselkedésre adott reakciók mögött rejlenek. A gyermekek

magas kíváncsiságszintje és a kidolgozott nyelvi kód használata elősegíti az iskolai környezetbe való beilleszkedésüket.

Az említett jelenségkör értelmezése az iskola által közvetített kultúra és a tanulói kultúra másságára vezethető vissza. Az iskolai kultúra döntően középosztálybeli, míg a gyerekek jelentős része a középosztályosodás ellenére sem az. Maguk a tanárok is másként viszonyulnak a középosztálybeli tanulókhoz, és az osztályon belül más helyet jelölnek ki számukra, mint alacsonyabb származású társaik számára. Így az osztálypozíciókkal való azonosulás révén olyan hierarchiát fogadnak el, melyben a kulturális másság eltérő eséllyé és majdan társadalmi pozícióvá transzformálódik.

„Az osztályszerkezet befolyásolja a munkában és az oktatásban előforduló szerepeket, sajátos viszonyt létesít a családok között, és a családon belül mélyen áthatja az élettapasztalatok szerkezetét. Az osztályrendszer erősen rányomta bélyegét a tudás eloszlására a társadalmon belül, különböző mértékben tette hozzáférhetővé azt az érzést, hogy a világ áthatolható...”
(Bernstein 1971,2)

Pierre Bourdieu [1978] neves francia oktatásszociológus a tőkefelhalmozás szükségességét hangsúlyozza: szerinte anyagi, kulturális és a társadalmi tőke birtoklása elengedhetetlen a társadalmi hierarchia csúcsára való feljutáshoz. Az egyes csoportok e tőkefajták mindegyikét birtokolják, ami akár elit pozíciót is biztosíthat számukra, míg más rétegek egyszerűen kiszorulnak a társadalmi integrációból, mivel egyáltalán nem rendelkeznek olyan erőforrással, amit társadalmi pozícióra lehetne váltani.

Az egyének státuszmobilitásához szükséges erőforrások korlátozottan állnak rendelkezésre, a tudásjavak eloszlása az anyagi javak eloszlásánál egyenlőtlenebb és a kurrens, társadalmi pozícióra átváltható tudás megszerzése manapság anyagi tőke jelenlétét feltételezi.

Esélyegyenlőségről azért sem beszélhetünk, mert az anyagi tőkén kívül az otthonról hozott kulturális tőke színvonala is meghatározó. Kulturális tőkeként definiálta Bourdieu a magasabb rétegekhez tartozó gyermekek családi házból magukkal hozott kulturális örökségét, melynek átöröklése a pénztőke és vagyon átörökléséhez hasonló és azt a célt szolgálja, hogy a privilegizáltak megkülönböztessék magukat általa. A fentiek szerint a szülői házból és baráti körben elsajátított kultúra ereje akkora, hogy az oktatás már nem is képes jelentősen változtatni rajta.

Az otthoni nyelvhasználat, a beszélgetések témái, a családi könyvtár, különórák, kulturális intézmények látogatása, azaz az iskolában megkövetelt „magasabb műveltség” való rendszeres otthoni találkozás jelentős hatással bír az iskolai eredményekre. Ily módon az iskolák elősegítik a privilegizált családokból származó gyerekek előnyös társadalmi helyzetének megszilárdítását, és egyúttal visszatartják a többi rétegből származókat az elitbe való emelkedéstől.

Az otthonról hozott kultúra kiegészül még olyan tényezőkkel is mint a jól-tájékozottság, a továbbtanulással kapcsolatos döntések meghozatalához szükséges információk széles köre, amivel a szegényebb rétegek jelentős része egyáltalán nem rendelkezik.

„A tájékozottság tekintetében észlelhető különbség túlságosan nyilvánvaló és ismert ahhoz, hogy behatóbb tárgyalására szükség lenne...a polgári iskolában tanuló diákok (társadalmi rétegeződésük kevésbé exkluzív, mint a gimnazistáké) családjai közül 15%-ban nem ismerik a hozzájuk legközelebb eső állami gimnázium nevét... A gimnázium nem része a népi rétegek konkrét világának, és a kivételes tanulmányi eredmények egész sorára, továbbá a tanító vagy egy-egy rokon rábeszélésére van szükség ahhoz, hogy egyáltalán gondoljanak a gyermek gimnáziumi továbbtanulására. Ezzel szemben a művelt családok komoly informáltsági tőkével rendelkeznek az iskolai tanulmányok teljes köréről... (Bourdieu 1967, 297)

Az iskolák csak látszólag végzik el a legtehetségesebb és legszorgalmasabb diákok kiválogatását, a valóságban - rejtett módon - kijelölik a tanulók helyét a társadalomban: beláttatják velük, hogy csak az iskolai eredményeik által predesztinált státusz elérésére alkalmasak. A látszólag objektív értékelés helyett rejtett társadalmi diszkriminációt érvényesítenek, elősegítve a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését.

„...minden úgy történik, mintha a szülők gyermekeik oktatásával kapcsolatos magatartása – amely akkor nyilvánul meg, amikor választaniuk kell, hogy küldjék-e a gyermeket középiskolába, vagy csak az általános iskolát végeztessék el vele; hogy gimnáziumba írassák-e (ami hosszabb, legalább az érettségiig tartó tanulmányokkal jár), vagy csak polgári iskolába (ami rövidebb tartamú középiskolai tanulmányokba való beletörődést jelent) – mindenekelőtt a társadalmi csoportjukra objektíve kirótt (és a statisztikai esélyek kategóriáiban mérhető) adottságokba való belenyugvás volna.” (Bourdieu 1967, 300)

Bourdieu az „iskolai sikert”, tehát azt a speciális profitot, amelyet a különböző társadalmi rétegek és osztályok gyerekei az iskolai piacon elérhetnek, a kulturális tőkének a különböző osztályok és rétegek közötti eloszlására vonatkoztatva megállapította, hogy:

„a művelődési tevékenység képzési hozadéka attól a kulturális tőkétől függ, amelyet a család előzőleg beinvestált, és hogy az iskolai végzettségi titulusok gazdasági és szociális hozadéka attól az ugyancsak örökölt társadalmi tőkétől függ, amelyet alátámasztásul igénybe vettek.” (Bourdieu 2001, 333)

Még ha az iskola segít is a kulturális hátrányok leküzdésében, akkor sem garantált, hogy a magasabb iskolai végzettség jelentős egyéni mobilitáshoz vezet. A magasabb rétegekből származók azonos iskolázottság esetén is nagyobb eséllyel jutnak magasabb vagy elit társadalmi pozícióba, amit jelentős szociális-kapcsolati tőkéjük megmozgatása eredményez.

James Coleman [1988] a társadalmi tőkének az emberi tőke termelésére gyakorolt hatását vizsgálta. Rámutatott, hogy az iskolai teljesítményre hatást gyakorló tényezők vizsgálatakor a családi háttér nem tekinthető egyetlen entitásnak,

meglátása szerint legalább három összetevőre kell osztani: pénzügyi, emberi és társadalmi tőkére.

A pénzügyi tőkét a család vagyonával és jövedelmével méri, ez a tőkefajta azokat a fizikai erőforrásokat biztosítja, melyek segíthetik az iskolai teljesítményt: külön szoba, tanuláshoz szükséges segédeszközök stb. Az emberi tőke mércéjének a szülők iskolázottságát tekintik, hiszen a szülők megfelelő szellemi környezet teremtésével segíthetik gyermekeiket a tanulásban. A családon belüli társadalmi tőke ezekről jelentősen különbözik, ugyanis a család társadalmi tőkéjét a szülők és gyermekek közötti viszony határozza meg.

A családon belüli társadalmi tőke, mely a gyermekek számára elérhetővé teszi a felnőttek emberi tőkéjét, bizonyos mértékig attól függ, hogy a felnőttek ténylegesen jelen vannak-e a családban, továbbá hogy mennyi figyelmet fordítanak gyermekeikre. Ebből a szempontból az egyszülős család vagy az a család, ahol mindkét szülő dolgozik, strukturálisan hiányosnak tekinthető Coleman megítélése szerint, hiszen „nem rendelkezik azzal a társadalmi tőkével, amely annak köszönhetően jön létre, hogy napközben otthon vannak a szülők vagy a nagyszülők vagy a nagybácsik és nagynénik a szomszédban vagy valahol a közelben.” (Coleman 1998, 30)

A szülők jelenléte mellett a gyermekeket erősen befolyásolja, hogy szüleik mekkora emberi tőkével rendelkeznek,

„...a gyermekek eredményei szempontjából azonban ez az emberi tőke irreleváns lehet, ha a szülők nem játszanak fontos szerepet gyermekek életében, vagy ha emberi tőkéjüket kizárólag munkahelyükön vagy otthonukon kívül hasznosítják. ...Vagyis ha a szülők által birtokolt emberi tőkét nem egészíti ki a családi viszonyokban testet öltött társadalmi tőke, akkor a gyerek tanulmányai szempontjából irreleváns, hogy a szülők sok vagy kevés emberi tőkével rendelkeznek.” (Coleman 1998, 29)

Azaz még ha a szülők jelen vannak is, előfordulhat, hogy nincs szoros kapcsolat a szülők és a gyermekek között, ami akkor jöhet létre, ha a szülőket más felnőttekkel ápoltságuk köti le, vagy a gyermekek azok, akik jobban kötődnek kortárs csoportjukhoz. Előfordulhat tehát, hogy egy családban magas emberi tőkével rendelkező szülők ellenére a család társadalmi tőkéje mégis alacsony marad, de Coleman ennek ellenkezőjére is ad példát. Azt a meglepő felfedezést tették az USA egyik iskolájában, hogy:

„sok ázsiai bevándorló család minden olyan könyvből kettőt vásárol, amelyre a gyereknek az iskolában szüksége van. A vizsgálat során kiderült, a család az anyának vásárolta a második példányt, hogy a tananyagot elsajátítva segíteni tudjon gyermekének a tanulásban. Ebben a példában a szülők emberi tőkéje, legalábbis iskolázottsági években mérve, alacsony, viszont a családban nagy társadalmi tőke áll rendelkezésre a gyerek iskoláztatásához.” (Coleman 1998, 29)

Mindezek egyértelműen bizonyítják, hogy nem lehet a szülők emberi tőkéjéből, azaz iskolai végzettségéből messzemenő, az esetleges körülményeket ignoráló, következtetéseket levonni. A további vizsgálataiban Coleman azt találta, hogy a

testvérek száma is jelentős befolyásoló tényező, hisz a gyerekek száma a felnőttek gyerekekre fordított figyelmének (és idejének) csökkenését mutatja. A gyerekek teljesítményei aszerint romlottak, hogy a vizsgált gyerek hányadik volt a családban, azaz az eredmények konzisztensek azzal a nézettel, mely szerint a nagy családokban a felnőttek a fiatalabb gyerekekre kevesebb figyelmet fordítanak, így a testvérek száma a társadalmi tőke hiányának egyik mércéje lehet.

A gyermekekre fordított figyelem másik fontos indikátorának tartotta az anya továbbtanulási aspirációit a gyermekére nézve. Beigazolódott, hogy azon diákok kimaradási aránya, akiktől édesanyjuk nem várja el a továbbtanulást magasabb, mint azoké, akiknél otthon ilyen jellegű elvárások vannak. Ellenben az a tény, hogy a gyerekek milyen gyakran beszélnek meg személyes problémáikat szüleikkel, lényegében nem függött össze az iskolai lemorzsolódással.

A társadalmi tőkének van egy családon kívüli része is, mely a szülők közti társadalmi kapcsolatok zártságában, valamint a szülők és a közösségi intézmények közti viszonyokban lelhető meg. Ennek egyik indikátora a család költözése és a gyerek iskolaváltásának gyakorisága, hiszen a társadalmi tőkét alkotó kapcsolatok minden költözéssel megszakadnak, azaz a kimaradási arány megduplázódik, amennyiben a család legalább kétszer költözött.

Végül az iskola típusa is jelentősen befolyásolja a kimaradást. Coleman megfigyelte, hogy a katolikus iskolákban alacsony, mindössze negyede az állami iskolákban tanulók kimaradási rátájának, és harmada az egyéb magániskolák esetében talált értéknek. Mindezt a társadalmi tőke eredményének tudta be.

2.1.2 Racionális választáselmélet

A racionális választáselmélet szerint az emberek tetteinek mozgatórugója mindig az adott helyzettől függ, azaz céljaik elérése érdekében racionálisan cselekszenek. Más szóval: a kulturális háttér mellett létezik egy másodlagos hatás, amikor a szülők a rendelkezésre álló információk alapján racionális kalkulációt végeznek, azaz a szükséges befektetés és a várható megtérülés alapján választanak gyerekeiknek iskolát.

Raymond Boudon [1981] a különböző társadalmi osztályok felsőoktatásba való egyenlőtlen mértékű bekerülését is tanulmányozta. Arra kereste a választ, mért van az, hogy:

*„Egy olyan országban, mint Franciaország egy munkás fiának vagy lányának több tucatszor alacsonyabbak az esélyei, hogy egyetemen tanuljon tovább, mint egy vállalati felső vezető fiának vagy lányának.”
(Boudon 2001,1)*

Megállapítása szerint a társadalmi siker egyéni felfogásának módja a társadalmi osztály-hovatartozással változik, vagyis az alsóbb osztályokban az emberek nagyobb valószínűséggel hisznek abban, hogy a siker olyan tényezők

eredménye, melyre nincs befolyásuk, s inkább tekintik azt a jószerencse eredményének. A siker körükben főként anyagi javak megtestesülése, s nem annyira egyéni aspirációk kielégítése, ebből következik, hogy a hátrányos helyzetű osztályok továbbtanuláshoz fűződő érdeke gyengébb.

Boudon befolyásoló tényezőnek tekinti a nyelvhasználatot is, mivel a szegény családi háttér kevésbé ad lehetőséget az összetett kifejezési technikák elsajátítására, melyek aztán hasznosak az iskolai feladatok sikeres megoldásakor. Végül feltételezi, hogy a vizsgált jelenség a családok eltérő gazdasági kalkulációjának az eredménye, azaz kapcsolat van a gazdasági-társadalmi várakozások és a képzettségi szint között.

Főként abból indul ki, hogy a továbbtanulás költségesebb a szegény, mint a gazdag családok számára, valamint egy szegény család inkább hajlik arra, hogy alábecsülje a magasabb képzettségből származó előnyöket és túlbecsülje a képzés során felmerülő költségeket. Ez azért lehetséges, mivel:

„egy adott S társadalmi státusz elérését biztosító képzettségi szint megszerzésére irányuló törekvések során egy olyan fiatalnak, akinek a családja S státuszú, csupán azzal törődik, hogy újra elérje saját családja társadalmi helyzetét. Ezzel szemben egy szegény család gyermeke számára az S státusz haszontalan luxusnak számít, másrészt az S-ből származó előnyök nem állnak arányban a szóban forgó státusz megszerzéséhez szükséges beruházásokkal”. (Boudon 2001,4)

Boudon [1974] közgazdasági megközelítésmóddal gazdagította az iskolai végzettség társadalmi meghatározottságának magyarázatát. Miközben nem vetette el a családok kulturális háttérének szerepét (elsődleges hatás), mégis úgy vélte a másodlagos hatás a jelentősebb. Az elsődleges hatás - Boudon definíciójának megfelelően - az a kapcsolat, mely a gyerekek társadalmi háttére és kognitív képességeik, azaz iskolai teljesítményük közt fennáll. Tehát ő sem vitatta a magasabb kulturális háttérű családokból származó gyerekek előnyét, mely által nagyobb teljesítményűnek tudják feltüntetni magukat, mint hátrányosabb háttérű társaik. Azonban a továbbtanulásra és az ezzel összefüggő iskolaválasztásra úgy tekintett, mint egy racionális döntésre, amely a lehető legkedvezőbb pozíció elérésére irányul.

	ELSŐDLEGES HATÁS	MÁSODLAGOS HATÁS
INDIREKT HATÁS	A származás a kulturális tőkén keresztül befolyásolja a tanulmányi eredményeket és ezen át a továbbtanulási esélyeket (Bourdieu kulturális reprodukció elmélete)	
DIREKT HATÁS	Eltérő háttérű gyerekek eltérő preferenciákkal ill. kockázatt-vállalási hajlandósággal rendelkeznek.	Azonos kulturális tőke és preferenciák esetében is eltérhet a továbbtanulási hajlandóság: 1) a továbbtanulás hasznának eltérő megítélése 2) a költségek eltérő megítélése 3) a továbbtanulás kockázatának eltérő megítélése

1. táblázat Boudon által vázolt hatások metszete

A döntést szerinte nem egyértelműen az anyagi lehetőségek határozzák meg, hanem egyéb korlátozások, kényszerek is. Ilyen külső korlátozás lehet például a gyerek teljesítménye vagy az adott régió iskolakínálata. Mindeközben leszögezhető, hogy az alacsony kulturális háttérű gyerekek (szülei) magasabb költséggel kalkulálnak, hisz nekik nagyobb utat kell megtenniük a magasabb végzettség eléréséhez. Mivel az egyes iskolai szintek egyénektől mért távolsága eltérő, a költségkalkuláció is eltérő lesz a szülők társadalmi státuszának megfelelően.

John H. Goldthorpe [1996] az oktatási expanziót tanulmányozva azt tapasztalta, hogy habár a népesség iskolázottsági szintje nőtt, az osztálykülönbségek alig változtak. A hátrányos helyzetű családok gyerekeire továbbra is jellemző az oktatási rendszerből való korai kilépés, vagy ha mégis folytatják tanulmányaikat, olyan oktatási irányt választanak, mely csökkenti a továbbhaladás lehetőségét. Ez azért lehetséges, mivel az iskolaválasztási döntések során a szülők célja nem egy iskolázottsági szint elérése, hanem egy adott társadalmi státuszé. A fő cél az osztályhelyzet intergenerációs stabilitásának biztosítása, melynek az iskola csak egyik eszköze.

Goldthorpe hangsúlyozza, hogy az egyéni aspirációkat nem abszolút, hanem relatív módon kell értelmezni, azaz mindig ahhoz a pozícióhoz viszonyítva, ahol az egyén jelenleg található. A szülők általában azt szeretnék, hogy gyermekük legalább olyan társadalmi státuszú legyen, mint saját maguk, és mindenáron el szeretnék kerülni, hogy „lejjebb csússzon”, s ennek érdekében áldozatokra is hajlandók. Amennyiben lehetséges célként a szülőkénél magasabb státusz merül fel, de szigorúbban kalkulálják a befektetéseket és megtérüléseket. Az ambiciózusabb opció így annál kevésbé tűnik előnyösebbnek, minél alacsonyabb társadalmi osztályhoz tartoznak a szülők, és annál nagyobb ezért az aspiráció relatív mértéke.

Azon gyerekek közt, akiknél az elsődleges hatások csaknem azonosak, az iskolázottságban a másodlagos hatások mentén mégis eltérések mutathatók ki, melyek az osztálykülönbségekből eredő eltérő kalkulációk, azaz különbözőképp értékelt karrierperspektívák következményei. Mivel az iskolázottsággal kapcsolatos döntések osztályspecifikusak, ebből következően a kalkulációk is azok.

A szülők az iskolaválasztás kalkulációja során arra törekszenek, hogy gyerekeik elkerüljék a sajátjukénál rosszabb pozíciókat, ezért a magasabb státuszú szülőknek több lefelé mobilitást jelentő helyet kell elkerülniük, mint az alacsonyabb státuszú szülőknek. Ezzel magyarázható, hogy az alacsonyabb státuszú szülők gyerekei számára kevésbé kedvezőtlen alternatíva a tanulmányok abbahagyása, amennyiben már elérték a szüleik státuszával megegyező pozíció betöltéséhez szükséges iskolázottsági szintet, így a felsőfokú tanulmányokra óvakodással tekintenek. Számukra a kevésbé ambiciózus – és kevésbé drága – iskoláztatási

lehetőségek is elégségesek szüleik társadalmi helyzetének megtartására, melybe azért esetleges magasabb végzettség ill. felfelé mobilitás elérése is „belefér”.

Továbbá fontos megjegyezni, hogy a hátrányosabb háttérű gyermekek számára az esetleges felsőoktatásból történő lemorzsolódás sokkal jelentősebb következményekkel járhat, mint előnyösebb helyzetű társaiknál. Hiszen nemcsak rossz befektetésnek minősülhet, és felesleges kiadással jár, még azzal az alternatív költséggel is számolni kell, mely a kevésbé ambiciózus lehetőség (pl. szakiskola) választásának esetleges elveszett hozamát jelöli. Ezért az alacsony státuszú családból származó gyerekek jóval magasabb szintű képességeket kell felmutatnia ahhoz, hogy szüleik a főiskolát, mint racionálisan elfogadható alternatívát, vegyék számításba.

Ezzel szemben az azonos iskolába járó magasabb státuszú családból származó gyerekek esetében az adott szint még magába foglalja a lefelé mobilitás, azaz a lecsúszás kockázatát szüleikhez képest. Ennek érdekében – társadalmi státuszuk megőrzése végett – felsőfokú tanulmányok végzésére biztatják gyerekeiket. Ezt a folyamatot felerősíti az iskolai expanzió is. A népesség általános iskolázottsági szintjének növekedése így nagyobb nyomással nehezedik a magasabb státuszú szülőkre, akik pozíciójuk megőrzése ill. átörökítése érdekében a gyerekeik iskoláztatásába mind nagyobb mértékben kell befektetniük.

De nem kell elfelejteni, hogy ami valóban számít, az nem az iskolázottság mértéke, hanem az azt követő munkavállalásból származó haszon, amit nem az iskola mennyisége mint olyan, hanem annak versenytársaikhoz képest relatív értéke határoz meg a pozíciókért folyó munkaerő-piaci versenyen.

Goldthorpe „relatív kockázattól való idegenkedés”-elmélete (relativ risk aversion) szerint tehát még abban az esetben is nagyobb valószínűséggel tanulnának tovább a magasabb státuszú családból származó gyerekek, ha az oktatás nem igényelne semmilyen befektetést, azaz mindenki továbbtanulhatna, aki szeretne.

Természetesen a továbbtanulás nem teljesen szabad döntés eredménye, különböző korlátok, ill. kényszerek határolják be a továbbtanulási lehetőségeket. Ilyen elsősorban a gyerek képessége, tanulmányi eredménye avagy az iskola befogadóképessége, amely a gyerekek korábbi teljesítménye alapján szelektál, előnyhöz juttatva a magasabb státuszú családból származó gyerekeket a hátrányos helyzetűekhez képest.

Az iskolai teljesítmény azonban nem csak kényszerként jelenik meg, hanem a későbbi „siker” mutatója is egyben. A szülőknek a döntés során azt is megfontolás tárgyává kell tenniük, mekkora a valószínűsége a választott iskola sikeres befejezésének, mivel értelemszerűen nem ruháznak be egy olyan befektetésbe, mely – hozam helyett, felesleges költséggel zárul. Így a gyengébb teljesítményű, hátrányos

helyzetű családok gyerekei túl magasnak vélhetik a sikertelenség kockázatát és úgy ítélik meg, hogy nem éri meg az adott iskolatípusba beruházni.

Diego Gambetta [1987] a korábban ismertetett elméletekből kiindulva kétféle „erőt” különböztet meg. Az ún. tolóerő (pushing forces) az iskoláztatásnál szinte csak külső kötöttségek érvényesülését jelenti, feltételezve, hogy az egyén döntését a körülmények határozzák meg, azaz nincs személyes beleszólása a döntésbe. Ez a felfogás leginkább Bourdieu elméletét tükrözi, ám nem magyarázza meg azokat az eseteket, amikor hátrányosabb háttérű fiatalok szüleiknél jóval magasabb képesítést szereznek (azaz felfelé ugranak - jump).

Gambetta tehát Boudon elméletét fejleszti tovább, aki racionális döntési mechanizmust feltételez az iskoláztatással kapcsolatos választások mögött; szerinte az egyes döntési csomópontok diszkrét választást nyújtanak, mikor is az alany a korlátokat és lehetőségeket mérlegelve hozza meg döntését.

	LEHETŐSÉGEK	PREFERENCIÁK
Gazdasági okok	Anyagi források (az oktatás finanszírozása, megfelelő állásra várás stb.)	Rizikó-averzió, a lehetőségekhez való „túl-adaptáció”
Kulturális okok	Kulturális tőke (nyelvi készségek, kognitív képességek)	Alacsony szintű aspirációs szint, kognitív korlátok

2. táblázat Kényszerek és lehetőségek (Gambetta 1987, 72)

A modell (2. táblázat) első oszlopát gazdasági és kulturális kényszerek, kötöttségek alkotják, mint az iskolázáshoz szükséges anyagi javak léte vagy az iskola által elvárt intellektuális képességek. A második oszlop a gazdasági és kulturális okok közvetett hatása, melyek meghatározhatják a preferenciákat és az aspirációkat.

A kulturális kötöttségek, valamint a kulturálisan befolyásolt aspirációk vizsgálatakor Bourdieu elméletéből indul ki, aki szerint a kulturális tőke hiánya a családban olyan kényszer, mely egyértelműen meggátolja a munkásgyerekeket az iskolai siker elérésében. Gambetta azonban úgy találja, hogy a szülők iskolai végzettsége a munkás származású gyerekeknél egyedül a főiskolai tanulmányokat érintő döntésnél jelentkezik, mégpedig aspirációikon és preferenciáikon keresztül, azaz itt nyilvánul meg a szülők kulturális tőkéjének közvetett hatása a továbbtanulás választására ill. nem választására.

Az oktatást általában közvetlen költségek (utazás, könyvek stb.), ill. elmaradt jövedelmen keresztül jellemzik. Viszont amennyiben a család egy bizonyos iskoláztatási szint elérését tervezi gyermeke számára, ugyanazt kell biztosítania később a többi gyermekének is: „habár valaki eltervezheti egy drága és egy kevésbé drága autó birtoklását, valószínűleg azonban nem tervez költséges és kevésbé költséges gyerekeket”. Ezért is hajlanak a gazdagabb családok kevesebb gyerek vállalására, mivel ezáltal az egy gyerekre eső jövedelem szintje magasabb marad.

Amennyiben az oktatásba való befektetést mint racionális investíciót kezelik is, a gazdagabb családok mégis hajlamosabbak többet beruházni, mint a szegények, ugyanis a szegények relatív költségei magasabbak. A jövedelem fontossága leginkább a középiskola-választásnál jelentkezik, majd csökken a felsőoktatási döntéshozatalnál, hisz az alacsony szintű jövedelemnél a munkáscsaládok gyerekei hajlamosabbak otthagyni az iskolát, míg a középosztálybeli gyerekeket ekkor is a középiskolába irányítják. Ezt nevezi Gambetta a lehetőségekhez való túladaptációnak, hisz míg a munkásosztály erősen idegenkedik a túlzott rizikóvállalástól, és gyerekeit inkább a kevésbé igényes iskolák felé irányítja, addig a felsőbb osztályok a gyerek képességeire való tekintet nélkül inkább gimnáziumba küldik gyerekeiket. Az érettségi megszerzése a felsőbb körökben norma, minimális kötelezettség. Ezért gyakran csak a középiskola éveiben szembesülnek gyerekeik ez irányú képességeinek esetleges hiányával, szemben a munkásszármazású gyerekekkel, akik erősen kisselektálódottak már korábban, s akik mégis bejutottak, nagy valószínűséggel be is fejezik majd a középiskolát.

Gambetta a bevándorlók esetét is modellezte (3. táblázat), kiknél eltérő gazdasági és kulturális kényszerek és preferenciák működnek. Esetükben kimutatta, hogy a migráció jelentősen növeli a gyerekek iskolai lemorzsolódását.

	LEHETŐSÉGEK	PREFERENCIÁK
Gazdasági okok	Helyi összeköttetések, kapcsolatok hiánya	Fragmentált jövedelem
Kulturális okok	Eltérő nyelvjárás, dialektus beszélése	Instrumentális értékek, tradicionális értékek

3. táblázat Kényszerek és lehetőségek a bevándorlók esetében (Gambetta 1987, 103)

A bevándorló családokra jellemző a helyi kapcsolatok, valamint a helyi ismeretének hiánya, ezáltal nehezebben találhatnak állást, vagy rosszabb állást találhatnak, mint a helybeli azonos kvalifikációjú emberek. A fragmentált jövedelem, azaz a gazdasági nehézségek óvatosabbá tehetik a szülőket, amikor az iskoláztatásról döntenek, s előtérbe helyezhetik a korai munkába lépést a továbbtanulással szemben. A helyzetet nehezít(het)i az eltérő nyelvhasználat is, ami megnyilvánulhat egyrészt alacsonyabb szintű iskolai teljesítményben, másrészt információhiányban a megfelelő iskola kiválasztásával kapcsolatban. A hátrányokat tovább tetézheti még az eltérő értékrendszer, mely általánosan leértékeli az iskola szerepét.

2.1.3 Az elméletek alkalmazása

Robert Mare [1981] elméletét arra az általános megfigyelésre alapozza, mely azt láttatja, hogy amíg az oktatás expanziójának eredményeképpen nő a népesség iskolázottsági szintje, a származási egyenlőtlenségekből adódó esélykülönbségek nem feltétlenül csökkennek.

Az 1973. évi amerikai társadalmi mobilitás felvételi adatait vizsgálva azt találta, hogy a korábbi évtizedekben a magasabb iskolai végzettséget szerzők aránya kohorszról kohorszra emelkedett, aminek a társadalmi háttértől függő esélykülönbségek csökkenését (is) kellett volna eredményeznie. Ezzel szemben a társadalmi háttér szerinti esélyegyenlőtlenségi arányszámok a magasabb iskolai végzettségi szinteken az oktatás kiterjesztésével egyidejűleg nőttek.

Korábbi tapasztalatok ugyanis azt mutatták, hogy azok az alacsonyabb származású gyerekek, akik az alapfokot sikerrel elvégezték, a későbbiekben – a továbbtanulási esélyek tekintetében – kevésbé maradtak el előnyösebb származású társaik mögött. Habár az oktatás kiterjesztésével megnőtt a magasabb iskolákba bejutók aránya, de megnőtt az esélyegyenlőtlenség is, hiszen a hátrányos háttérű diákok itt morzsolódtak le. Ez a két hatás kiegyenlítette egymást, ezért az iskolarendszeren való továbbhaladás egyenlőtlensége, valamint a magasabb végzettség szerzésének esélye változatlan maradt.

Meglátása szerint az iskolai végzettségek hierarchikusan egymásra épülő szintek, ahol a magasabb szintre lépés feltétele mindig az alatta levő szint korábbi teljesítése, azaz feltételes valószínűségekről van szó. Erre való tekintettel kell aztán a függő változókat definiálni, vagyis nem egyszerűen az iskolázottsági szintet, hanem az elért végzettségi fokot kell nézni, s azt se a teljes népességhez, hanem a korábban elért fokozathoz kell viszonyítani. Ez azt jelenti, hogy a felsőfokú végzettségűeket az érettségizettekhez, a középiskolai végzettségűeket pedig az általánost végzettekhez hasonlítjuk.

Ezen arányszám segítségével könnyen kimutatható például az értelmiségi és a szakképzetlen munkás apák gyermekeinek iskolai esélykülönbsége úgy, hogy azok nem függnék attól, hogy az egyik időponttól a másikig a magasabb iskolai végzettséget szerzők aránya megnőtt.

Mare ezáltal felbontja a társadalmi háttér és az iskolai végzettségek közötti kapcsolatot, mivel a társadalmi háttér hatását az egymást követő végzettségi szintek közötti átmeneti valószínűségekre vonatkozóan elemzi. Mare „tisztá” iskolai esélyeket elemez, mivel a társadalmi háttér hatását becsli az egyik iskolázottsági szintről a másikra való áttérésre, kiszűrve azt, hogy az emberek a képzési idő növekedésével iskolázottabbak lesznek.

Shavit és Blossfeld [1993] tizenhárom országra kiterjedő elemzést végzett (Csehszlovákia, Magyarország, Lengyelország, Nagy Britannia, Olaszország, Hollandia, Svédország, Svájc, Németország, USA, Japán, Taiwan, Izrael) Mare modelljére alapozva. A korábbi elméletek következtetéseiként hat fő hipotézist fogalmazódott meg, melyek a származásnak az iskolarendszeren való továbbhaladásra (az egyes szintek közti átmenetre) kimutatott hatását magyarázták, s ezek kerültek tesztelésre az egyes országokra vonatkozóan:

1. modernizációs hipotézis (modernization hypotheses) – a társadalmi származás hatása minden átmenetnél csökken,
2. reprodukciós hipotézis (reproduction h.) – a társadalmi származás hatása csökken a korai átmeneteknél, de később nem,
3. maximálisan fenntartott egyenlőtlenség hipotézise (h. of maximally maintained inequality) – a származás hatása csak azoknál az átmeneteknél csökken, ahol a privilegizált osztályok részvétele szaturált,
4. szocialista transzformációs hipotézis (socialist transformation h.) – a hatások korai csökkenésével számol, amit később a származás hatásának növekedése követ,
5. életciklus hipotézis (life-course h.) – a hatás az átmenetek közt csökken, de kohorszok közt stabil marad,
6. eltérő szelekciós hipotézis (differential selection h.) – a hatás a kohorszok közt csökken, majd a későbbi átmenetek közt növekszik.

Mare modellje alapján négy átmeneti szintet különböztettek meg:

- a semmilyen oktatástól a befejezett alapfokig,
- az alapfoktól bármilyen középfokúig,
- bármilyen középfokútól teljes középfokúig,
- teljes középfokútól valamilyen felsőfokig.

A kutatás megállapította, hogy az expanzió minden társadalomban hasonló módon ment végbe, azaz jelentős növekedés történt alapfokon, kevésbé erős középfokon és szerénynek mondható a felsőfokú szinten, azaz az egyes oktatási rendszerek alul nyíltak meg, a felsőfok továbbra is a privilegizált rétegek kiváltsága maradt. Több országban volt megfigyelhető, hogy a középfok kiterjesztése a szakmunkásképzés expanzióját jelentette szemben az érettségit adó képzésekkel. Természetesen ez is lehet attraktív lehetőség főként az alsóbb rétegek számára, azonban lehetővé teszi, hogy az oktatási rendszer anélkül „szívja fel” a hátrányos helyzetű csoportokat, hogy az előnyösebb csoportok alapvető társadalmi érdekeit ne sértse a magasabb oktatási szinteken.

Végeredményben a kutatás nem tapasztalt változást az iskoláztatási esélyegyenlőtlenségek terén, azaz az egyes oktatási rendszerek átalakulása, kiterjesztése után a származási esélyegyenlőtlenségek továbbra is fennmaradtak. Mindössze a főiskola, ill. az egyetem befejezésére volt kimutatható az apa iskolai végzettsége hatásának erőteljes csökkenése. Az eredmények értelmezése után Shavit és Blossfeld az életciklus-hipotézist tartotta elfogadhatónak, feltételezve, hogy az idősebb gyerekek a továbbtanulási döntéseiknél kevésbé függnek a családi (kulturális, anyagi stb.) háttértől, azaz a származás hatása az átmenetekkel csökken.

2.2 Magyarországi elméletek és alkalmazásai

A hetvenes években az iskolarendszerrel foglalkozó hazai kutatások is felfigyeltek az iskola esélyegyenlőtlenségeket növelő szerepére, amit a mobilitási lehetőségek beszűkülésével kapcsolatban elemeztek. Elméleti síkon elsősorban Gazsó Ferenc és Ferge Zsuzsa emelhető ki, akik a társadalmi probléma szintjén közelítették meg az iskolai egyenlőtlenségeket. A későbbiekben az elméletek alkalmazására helyeződött a hangsúly, kétváltozós elemzéseket készített Andor és Liskó, többváltozós elemzéseket mutatott be Andorka-Simkus, Róbert és Bukodi.

2.2.1 Magyar vonatkozású elméletek

Gazsó Ferenc [1976] rámutatott, hogy a művelődéshez való „egyenlő jog” biztosítása korántsem jelenti a művelődési lehetőségek teljes egyenlőségének gyakorlati megvalósulását, azaz továbbtanulási-mobilitási esélyegyenlőtlenségek jönnek létre. Ennek fő oka, hogy az iskola nem tudja számottevően ellensúlyozni a családi-társadalmi környezet adta művelődési hátrányokat, s ezek az egyenlőtlenségek az iskoláztatás éve alatt állandósulnak ill. növekedésnek indulnak, ezért van az, hogy a gyermek iskolai érvényesülését, továbbtanulását, a szülők társadalmi struktúrában elfoglalt helye határozza meg.

Az esélyegyenlőtlenség oka nem annyira a pénztőke hiányában keresendő, hanem inkább a társadalmi rétegek eltérő kulturális tőkéjében és ethoszában gyökerezik, amely a szocializáció osztályonként eltérő jellegéből, ill. olyan kulturális helyzetelőnyből származik (különórák, jól informáltság, összeköttetések), mely számukra felettébb előnyös starthelyzetet eredményez.

Az alacsonyabb rétegek eltérő nyelvi magatartása, verbális intelligenciája még gyakorta alacsony tanulási és teljesítménymotivációval is párosul, mely aztán a továbbtanulásra való törekvés teljes hiányában mutatkozik meg. Azt a kettős hátrányt, ami a kultúra elsajátításának nehézségei, valamint az elsajátításra való hajlam hiánya okoz, az iskola figyelmen kívül hagy, és a hátrányos helyzetből származókat a kulturális kiváltságjogokkal rendelkezők értékrendje szerint ítéli meg.

Az iskola célja a tehetséges gyerekek kiválogatása és továbbtanulásra való felkészítése. De jogos a kérdés, kit is tekint az iskola tehetségesnek, hisz a „tehetséget” az előnyösebb helyzetű családok gyerekei úgymond „otthonról hozzák”. Így az iskola a középrétegek teljesítményi normái szerint tehetséges és teljesítőképes egyének kiválasztására szakosodik, miközben a középrétegek magániskolák és fokozottabb teljesítménymotivációjuk által olyan teljesítményelőnyhöz jutnak, mely jelentősen csökkenti azt a konkurenciát, amely a hátrányos helyzetű gyerekeknél a tehetség által jön létre. Ezáltal a különböző társadalmi rétegekhez tartozó gyerekeknek eltérő szellemi és anyagi erőfeszítésre van szükségük azonos iskolázottsági szint eléréséhez.

A társadalmi átrétegződés csatornája az oktatási rendszer. Ha ez fokozza a kedvezőbb helyzetből indulók előnyét, a társadalmi struktúra zártabbá válását segíti elő. A mobilitás ezen csatornája oly mértékben el is dugulhat, hogy bizonyos rétegekből csak kivételként lehet bejutni a legmagasabb képzést nyújtó intézményekbe.

Az iskola a mobilitási folyamatokat szelekció útján befolyásolja, mivel az eltérő társadalmi rétegekből származó gyermekek eltérő mértékben profitálnak az iskola tevékenységéből, ami esélyegyenlőtlenséghez vezet. Az „egyenlő esélyeket” hirdető oktatási intézmények a gyerekeket tanulmányi és vizsgaeredményeik alapján szelektálják, azaz egyenlő mércét alkalmaznak egyenlőtlen helyzetben levőkre. Így amíg a tanulmányi eredmény dönt a gyerek továbbtanulási lehetőségeit illetően, addig csak a művelődési esélyek újratermelődését, azaz a strukturális eredetű esélyegyenlőtlenségek konzerválását érhetjük el.

„Elvileg az iskolarendszer akkor töltene be a társadalmi mobilitás teljesen nyitott csatornájának szerepét, ha biztosítaná, hogy a kedvezőtlenebb starthelyzetből indulók az iskolázás éve alatt fokozatosan leküzdjék indulási hátrányaikat és a továbbtanulás szempontjából nagyjából azonos esélyek birtokába kerüljenek.” (Gazsó 1988,14)

Az iskolarendszer funkciói közé tartozik a fennálló struktúra reprodukálása és konzerválása mellett a társadalmi-gazdasági követelményeknek megfelelő munkaerőképzés is. A munkaerő képzettségi szintje a gazdasági fejlődés alapvető tényezője, de nemcsak társadalmi, hanem egyéni hozammal is bír. Az elért iskolai végzettség egyértelműen meghatározza a majdani társadalmi pozíciót vagy státuszt, ezért szoros kapcsolat van a képzettség és a mobilitás közt. Ebből következik, hogy az alacsonyabb rétegek számára az iskola lehetne a felemelkedés talán egyedüli eszköze.

Habár a mobilitás útja sokak számára az iskolán át vezet, mégsem egyedül az iskolai végzettség az, mely meghatározza a „helyünket”. Egyéb ismérvek, mint az egyéni képességek szóródása vagy makrotársadalmi tényezők is jelentős befolyással bírnak, ezáltal az azonos jellegű oktatásban részesültek mobilitási esélyei nem lehetnek egyenlőek. Evidens, hogy a társadalmi struktúrában előnyösebb pozíciót élvező rétegek azonos iskolázottság esetén is nagyobb eséllyel jutnak magasabb társadalmi pozícióba, amit gyakran a helyzetükből adódó kapcsolati tőke eredményez (összeköttetések, jól informáltság stb.).

Mindennek ellenére - ha nem is eredményez elit pozícióba való bejutást - az alacsonyabb rétegek számára a továbbtanulás, a magasabb képzettség szerzése az egyetlen járható út egy jobb státusz elérésére. Mobilitási esélyeik egyértelmű kötődése az iskolai végzettséghez arra utal, hogy az iskola számukra domináns szereppel bír a mobilitási folyamatok befolyásolásában.

Ferge Zsuzsa [1980] is rámutatott, hogy a tanulmányi eredmények esetén szokatlanul erős, nem csak országosan, hanem iskolákig, osztályokig lemenően

kitapintható a társadalmi meghatározottság, mely különbségek az általános iskola évei alatt a különböző rétegek gyerekei esetében tovább növekszenek, azaz a hátránnyal indulók hátránya tovább nő.

A társadalmi meghatározottságon alapuló szelekciós mechanizmust egy másodlagos szelekciós rendszer egészíti ki, mely azonos iskolatípusba tartozó különböző iskolák közt, és egyazon iskola különböző osztályai közt épül ki. Ez azért van, mert a gyerekek tanulmányi eredményeik alapján kerülnek be egyik vagy másik iskolába, ill. osztályba, mivel ez azonban szorosan korrelál a társadalmi helyzettel, egyúttal társadalmi szétválasztást jelent. Ennek megfelelően a szelekció már az általános iskolában elkezdődik, s feltehetően egyik oka a hátrányok további növekedésének.

Ferge szerint a továbbtanulási arányok társadalmilag meghatározott eltérései mögött két jelenség is meghúzódik. Az egyik ok az, hogy a kulturáltabb, iskolázottabb környezetből kikerülő gyerekek jobban tudják teljesíteni az iskolai követelményeket, jobb tanulmányi eredményeket érnek el, ezáltal jobb továbbtanulási esélyekkel is rendelkeznek. A másik ok pedig, hogy a kedvezőbb társadalmi és kulturális helyzetben levő szülők az átlagosnál nagyobb mértékben ambicionálják akár rosszabb tanulmányi eredmény esetében is a gyerekek továbbtanulását. Ferge úgy véli, hogy a továbbtanulási arányok a korábbi iskolai siker és a szülők (gyerekeibe átplántált) aspirációs szintjének függvényei.

Mindkét említett tényező szorosan kapcsolódik a szülők anyagi, kulturális és társadalmi helyzetéhez, hátrányos helyzetbe hozva a rosszabb feltételekkel indulókat, hiszen a továbbtanulás csakis a jó eredményt elért gyerekek kiváltsága. Mivel azonban a jobb és rosszabb adottságúak szétválasztásánál a gyerek társadalmi helyzete is szerepet játszik, a társadalmiból tanulmányi, majd ebből ismét társadalmi hátrány alakul ki, leképezve a társadalmi osztálykülönbségeket.

2.2.2 Kétváltozós alkalmazásaik

Andor Mihály [1998] is az iskolák közti különbségekre hívta fel a figyelmet, mégpedig nemcsak az egyes településtípusokon belül, hanem az egyes iskolák közt, valamint az egyes iskolákon belül is jellegzetes különbségeket talált (tagozatos osztályok). Meglátása szerint az egységes iskolarendszer leple alatt egy erősen differenciált „informális iskolarendszer” alakult ki.

„Azt a tényt, hogy a budapesti Fazekas, a miskolci Földes, a győri Révai vagy a szolnoki Varga Katalin Gimnázium „jó”, az átlagosan tájékozatlan szülők nem tudták, csak azok, akik rendelkeztek némi „bennfentes” tudással, vagyis főleg az értelmiségiek. Ebben a korlátozott nyilvánosságban az iskolaválasztási döntéshez megszerzendő ismeretekhez csak informális úton lehetett hozzájutni. Emiatt a szülők érdekérvényesítéséhez nemcsak nagy tájékozottság kellett, hanem kapcsolati tőke is e tájékozottság megszerzéséhez, és informális hatalom céljaik eléréséhez.” (Andor 1998, 421-422)

Andor azonban nem találta szignifikánsnak a településtípus hatását az iskolai érdemjegyekre, szerinte „akárhol lakik a család, a gyerek tanulmányi eredménye az apa iskolai végzettségéhez igazodik”. Elsősorban tehát az apa iskolai végzettsége az, amely differenciálja a gyerekek iskolaválasztását, ám ezen belül a nagyapa iskolai végzettsége „állítja be a végső sorrendet.” A felsőfokú végzettségű apák gyerekei minden iskolai végzettségű nagyapánál a legnagyobb arányban mennek gimnáziumba, de ez az arány a nagyapák iskolai végzettségével fokozatosan csökken. Ez a tendencia az iskolai végzettségek minden lépcsőjén megjelenik.

Liskó Ilona [2000] az iskola mint társadalmi esélyeket nyújtó intézmény vizsgálatakor rámutatott, hogy a szülők körében a rendszerváltozást követően is az iskolázottsági és foglalkozási helyzet átörökítése a legerősebb tendencia. Az általa 1998-ban végzett felmérés kimutatta, hogy a diplomás szülők kétharmada értelmiségit, a szakmunkás szülők közel háromnegyede pedig szakmunkást akar nevelni gyerekeiből, s ezek az elképzelések meg is valósulnak.

Majd az egyéni és csoportos mobilitás feltételeit elemezve felhívta rá a figyelmet, hogy egyéni mobilitásra az iskolarendszeren belül csak „kivételesen jó” képességű gyerekeknek van esélyük – kivételesen jó tanárok segítségével.

„Ez az a helyzet, amikor az iskola (a tanár) felismeri a tehetséges gyereket, és akár a szülői ház törekvései ellenében is támogatást nyújt számára a mobilitáshoz [...] Egyéni mobilitás mindig is volt és lesz (a leginkább zárt társadalmakban és a leginkább merev iskolarendszerekben is), mert a tehetséges gyerekek nem rétegspecifikusan születnek (a társadalom alsó szegmensébe is ugyanannyian születnek, mint a felsőbe), és jó tanárok is mindig lesznek (remélhetőleg).” (Liskó 2000, 2)

A csoportos mobilitás ezzel szemben nagyobb társadalmi csoportok együttes felemelkedéséhez nyújt lehetőséget. A csoportos mobilitás általában kismértékű, azaz egy iskolafokozatnyi emelkedést jelent (pl. az érettségizett szülők gyerekei tömegesen diplomások, a szakmunkás szülők gyerekei pedig érettségizettek lesznek.)

A csoportos mobilitás nemcsak a tehetséges, hanem az „átlagos” képességű gyerekek számára teremt új lehetőségeket. Az iskolarendszer ilyenkor átalakul, azaz az iskola más jellegű képzést nyújt, mint korábban. Ennek következtében mások mennek ma szakmunkástanulónak és megint mások járnak gimnáziumba és szereznek diplomát, mint néhány évvel korábban. Mint Liskó rámutat, a mai szakmunkástanulókból korábban legfeljebb speciális szakiskolások lehettek, a mai gimnazisták közül pedig sokat korábban a szakközépiskolába se vettek volna fel. Ugyanez vonatkozik a diplomásokra is, hiszen a főiskolák tele vannak a középiskolák „közepes” tanulóival.

A rétegzett társadalmakban az oktatási rendszer felépítése igazodik a társadalmi rétegződéshez, ennek megfelelően egy hierarchikusan épülő intézményrendszerben az iskolák kénytelenek „szakosodni” a különböző társadalmi rétegek gyerekeinek oktatására. Az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a meglévő

különbségek mennyire növelik vagy csökkentik a szegregációt, illetve a társadalmi esélyeket. Hiszen mindig van egy „alsó” társadalmi csoport, s vannak iskolák, ahová a legalsóbb rétegek gyerekei járnak. Hogy az iskola milyen lehetőségeket biztosít az ilyen gyerekeknek, szegregálja-e őket, és csak „csökkentett” minőséget nyújt-e nekik, megakadályozva a csoportos mobilitást, az a hosszú távú feszültségek és terhek mellett a társadalom nyitottságát is veszélyezteti.

2.2.3 Többváltozós alkalmazások

Andorka és Simkus [1983] arra hívták fel a figyelmet, hogy habár megnőtt a magasabb végzettséget szerzők aránya, a társadalom nyitottsága nem növekedett. A KSH 1973. évi társadalmi mobilitás felvétele alapján azt kutatták, hogy egy bizonyos iskolai végzettséget megszerzők közül hányan szereztek később eggyel magasabb szintű végzettséget. Log-lineáris elemzés segítségével azt a megállapítást tették, hogy nemzedékről nemzedékre egyre többen jutottak el az általános, majd a középfokú és a felsőfokú végzettség megszerzéséig.

A legnagyobb változást a nyolc éves általános iskolai oktatás bevezetése jelentette, mely által nemcsak széles körben általánossá vált a nyolc éves alapfokú végzettség megszerzése, hanem az egyenlőtlenségek is csökkentek, azaz nem következett be az a tendencia, mely az esélyegyenlőtlenségeket magasabb szintre tolt volna. Emellett természetesen továbbra is megmaradt a szülők társadalmi helyzetének erős hatása, mely lényeges előnyt jelentett a továbbtanulásban. A továbbtanulási esélyeket a lakóhely a szülői család társadalmi helyzetétől függetlenül is lényegesen befolyásolta, a községi fiatalok erős hátrányát okozva különösen a fővárosiakkal szemben, mely különbségek az idő folyamán sem csökkentek jelentősen. Megfigyelték azt is, hogy a lányok hátrányai a magasabb iskolai végzettség megszerzésénél erősen csökkentek, sőt az érettségi megszerzésére már a fiúknál is jobbak az esélyeik.

Róbert Péter [1991] tanulmányában a fenti felmérés hipotéziseiből indult ki. A korábbi elemzés „megismétlése” azért is tűnt fontosnak, mivel időközben a képzés expanziójának legerőteljesebb, az általános iskolai végzettség kötelező megszerzésére irányuló periódusa véget ért, és számos jel mutatott arra, hogy az iskolázottság értéke és presztízse csökkent az elmúlt 15 évben, habár mindeközben a társadalmi származás hatása az iskolai esélyekre kevésbé változott.

Mare elméletének megfelelően az iskolázottságot Róbert egyrészt abszolút módon mérte, az elért legmagasabb végzettséggel, másrészt feltételes valószínűségeket számolt, azaz mindig az előző szintet elvégzett populációhoz viszonyította a következő szintbe bejutottakat. Az ilyen szintű változókkal az esélyegyenlőtlenségek jobban mérhetők, hiszen csak az tanulhat középiskolában, aki azt megelőzően az általánost már befejezte. Róbert a következő megállapításokat tette:

- Az apa iskolázottságának a legmagasabb befejezett iskolai végzettségre való hatása csökkenő tendenciát mutat, mely mind a négy kohorszban szignifikáns.
- Andorka és Simkus következtetésével egyetértésben a származás hatása az alacsonyabb végzettségi szintek teljesítésének esélyére csökkent, míg a magasabb végzettségi szintek teljesítésének esélyére állandó.
- Az apa iskolázottságának adott végzettség megszerzésének feltételes valószínűségére gyakorolt hatása az iskolázottsági szint teljesítésének emelkedésével egyre inkább csökken, azaz a magyar képzési rendszerben a társadalmi származás ereje az érettségi megszerzésének esélyére a legnagyobb.
- Az időbeli változásokat illetően nincs különbség abban, hogy az alsóbb végzettségi szintek teljesítésének valószínűsége időben növekedett. A középfokú végzettség esetében azonban megerősödött az alternatív iskolázási stratégiák szerepe, mely szerint a nők inkább gimnáziumban tanulnak tovább ahonnan egyenes út vezet a felsőoktatásba, ellenben a fiúk a szakképzést részesítik előnybe, és így kizárják magukat nemcsak az érettségiből, hanem a felsőfokú továbbtanulás esélyét is elveszítik.
- Kimutatta továbbá, hogy minél fiatalabb kohorszhoz tartozik valaki (aki érettségivel rendelkezik), annál kisebb az esélye arra, hogy egyetemet végezzen (akár férfi, akár nő). Ennek az az oka, hogy az egymást követő kohorszokban nő az érettségizettek aránya, a felsőfokú képzés azonban nem vesz fel annyi jelentkezőt, amennyi továbbtanulni kívánt volna.

3 Az egyenlőtlenségek kisebbségsszociológiai megközelítése

Az etnikai kisebbségeket nézve a bevándorlók a nemzetközi szociológiai és antropológiai kutatások középpontjában állnak, kevés figyelem éri viszont a nemzeti (őshonos) kisebbségeket. Mivel a nemzeti kisebbségekről nem rendelkezünk komoly elméleti háttérrel, kiindulópontként elsősorban az immigránsokon alapuló elméletekre támaszkodhatunk. Ezek nagyrészt a bevándorlók sajátosságait vizsgálják, mégis hasznos támpontokat adhatnak a nemzeti kisebbségek vizsgálatához is.

A rövid nemzetközi szakirodalmi áttekintést, mely főként a nemzeti kisebbségekre is jól alkalmazható elméleti modell keresésre irányul, olyan USA-beli és nagy-britanniai kutatások bemutatása teszi majd teljessé, ahol részletesen feltárták az egyes kisebbségek (többnyire bevándorlók) iskoláztatási esélykülönbségeit. Végül „tipikus” őshonos kisebbségek, pl. finnországi svédek és Dél-Tirol bemutatása következne, amit a határon túli magyarok esete zár majd.

3.1 Nemzetközi szakirodalmi áttekintés

Az immigránsok vizsgálatánál a nemzetközi szakirodalom elsősorban az asszimilációval ¹ és annak kihatásaival foglalkozik a bevándorlók, valamint leszármazottaik beilleszkedésére, ill. későbbi érvényesülésére nézve. A bevándorlás modellezésére használt immár klasszikusnak mondható „immigráns-fogadó ország” modell a két csoport közti kulturális különbségek leküzdésére irányul. Egy nagyobb domináns társadalmat és egy kisebb bevándorló csoportot feltételez, amely úgy illeszkedik be a többségi társadalomba, hogy teljesen átveszi annak értékeit és normáit. E modell szerint a fogadó ország szerepe végig viszonylag passzív, azaz az immigránsoktól várják el a beilleszkedést, s a fogadó ország semmilyen módon nem próbál alkalmazkodni hozzájuk.

Park [1930,1950] úgy írja le az asszimilációt, mint „végső tökéletes terméket”, azaz szemében a migrációt követő asszimilációs folyamat progresszív és visszafordíthatatlan. Az asszimiláció a faji viszonyok ciklusának (race-relations cycle) utolsó állomása, amit a kapcsolat, verseny és letelepedés előz meg. A Park által vázolt asszimilációs modellt később Patterson [1965] egészítette ki.

A letelepedés/elhelyezkedés alapfokú alkalmazkodást jelent, a helyi szokások megtanulását, a kulturális különbségek elfogadását, az életstílus idomítását a befogadó ország normái szerint. A második szint, az integráció akkor lép fel, amikor az egyén megfelelő nyelvi kompetencia birtokában van, kapcsolathálója nemcsak

¹ Az asszimiláció egy kisebbségi csoport befogadása a népesség többsége által, amelynek során a kisebbségi csoport magáévá teszi az uralkodó kultúra normáit és értékeit. (Giddens, 2000)

saját csoportján belülré irányul, azaz az integráció a társadalomban, a közösségben való aktív, egyenértékű részvételt feltételez. Az asszimiláció végül nemcsak teljes adaptációt, hanem a társadalom általi teljes elfogadottságot is jelent.

Gordon [1964] a korábbi elméleteket továbbfejlesztve egy sokkal részletesebb, hét lépcsőből álló modellt dolgozott ki. Modelljének első fokozata a kulturális asszimiláció (akkulturáció), mely során a bevándorlók elsajátítják és befogadják a többségi kulturális és viselkedési mintákat. Ezt követi a strukturális asszimiláció, mely az elődleges csoportokba való (pl. klubok, intézmények, klikkek) betagozódást jelent. A házassági asszimiláció (amalgamáció) nagymértékű vegyes házassodást feltételez a két csoport közt, majd az identifikációs asszimiláció egyfajta nemzeti érzés kialakulását is feltételezi a befogadó társadalom irányába. A további három fokozat inkább az asszimiláció következményeként írható le. Ide sorolja Gordon az előítéletek és a diszkrimináció, valamint az érték- és hatalmi konfliktusok megszűntét.

A modell egyes fokozatai nem azonos súllyal szerepelnek az asszimilációs folyamatban. Gordon hangsúlyozza, hogy amikor az immigráns csoport bevándorol elsőként mindig a kulturális asszimiláció következik be. Az akkulturáció akkor is végbemegy, ha semmilyen más típusú asszimiláció nem következik be később. Azonban, ha egyszer a strukturális asszimiláció bekövetkezik, az asszimiláció többi dimenziója természetes módon végbemegy, azaz az asszimiláció folyamatában a második fokozatnak döntő szerepe van.

Gordon szerint a teljes asszimiláció három különböző irányban mehet végbe. Az anglo-konformitás a bevándorlók domináns etnikai csoportba való beolvadását jelenti. Az olvasztótégely esetén a bevándorlók nem adják fel kultúrájukat, hanem az egyes csoportok eltérő kultúrájából és hagyományaiból teljesen új kulturális minták születnek. Végül a kulturális pluralizmus megvalósulása sokféle szubkultúra békés egymás mellett élését feltételezi. Gans és Sandberg (Alba, Nee 1997) később egyfajta dinamizmust visz a folyamatba, olyan generációs lépések sorozataként írva le, melyek mindegyike egy új, magasabb szintre emeli a fogadó országhoz való alkalmazkodást.

A hatvanas évek elején azonban már látható jelei voltak annak, hogy a klasszikus asszimilációs elméletek, melyek az amerikai főáramlatba való csatlakozást várták el, nem működnek a gyakorlatban. A bevándorló csoportok asszimilációja nem egységes módon ment végbe, az egyes etnikai csoportok eltérő mértékben asszimilálódtak, továbbá jelentős különbségek voltak az egyes generációk között. Ennek egyik oka, hogy a többségi társadalom irányából kompromisszum-mentes elvárásként fogalmazódott meg a bevándorlók számára az angol nyelv elsajátítása, mely az asszimilációs folyamat elvárt végső eredményeként, az amerikaivá válás egyértelmű feltételeként szerepelt („English only”). Az anyanyelv teljes elhagyása az angol egynyelvűség javára azonban csak egy volt a bevándorlók lehetséges adaptációs

módjai közül (4.táblázat). Sokan továbbra is megőrizték és használták anyanyelvüket, mások valamilyen szinten elsajátították mindkét nyelvet.

ANYANYELV MEGŐRZÉSE	ANGOL NYELVTUDÁS MEGSZERZÉSE	
	-	+
	I. Korlátozott kétnyelvűek	II. Angol egynyelvűek
	III. Anyanyelvi egynyelvűek	IV. Folyékony kétnyelvűek

4. táblázat A nyelvi asszimiláció lehetséges fokai (Portes 1996, 220)

Az immigránsok beilleszkedése és érvényesülése nagyban függött attól, mit hoztak magukkal új hazájukba, azaz milyen anyagi és humán tőkével rendelkeztek. A megfelelő szintű nyelvismeret vagy magasabb iskolázottság (az otthonról hozott bizonyítványok alacsonyabb munkaerő-piaci értéke ellenére is) előnyöket jelentettek, amit tovább fokozhatott egy prosperáló etnikai közösség támogatása, amely az esetleges közösségen kívüli diszkriminációt kikerülve elhelyezkedési és megélhetési lehetőséget biztosított az újonnan érkezetteknek. Ilyen előnyökhöz jutottak pl. a koreai bevándorlók, akik korábban kivándorolt társaiktól kaptak kölcsönöket a kezdeti nehézségek legyőzésére, vagy a kínai közösség esete, mely társadalmi elismeréssel jutalmazta a jól teljesítő fiatalokat, így ösztönözve előrejutásukat.

Az egyes etnikai csoportok beilleszkedése ennek megfelelően nem egységes mintát követett. Az eltérések egyrészt a kormánypolitika és a társadalom viszonyulásának tükrében, valamint saját etnikai közösségük léte és erőssége függvényében adódhattak (5. táblázat).

KORMÁNY-POLITIKA	TÁRSADALMI FOGADÁS	ETNIKAI KÖZÖSSÉG	PÉLDÁK:
Befogadó	előítéletes	gyenge	kambodzsai Hmong menekültek, 1975-
		erős	kínai, vietnami menekültek, 1975-
	előítélet-mentes	gyenge	magyar és más kelet-európai menekültek
		erős	kubai menekültek, 1960-80
Indifferens	előítéletes	gyenge	legális mexikói bevándorlók, 1900
		erős	koreaiak, 1965-
	előítélet-mentes	gyenge	argentínok, 1950-
		erős	svájciak, skandinávok, 1900-
Ellenséges	előítéletes	gyenge	haiti hajósok, 1979-83
		erős	kubaiak, 1980
	előítélet-mentes	gyenge	kis európai országok illegális bevándorlói
		erős	illegális írek Bostonban, 1975-90

5. táblázat Az egyes etnikai csoportok külső tényezők függvényében (Portes és Zhou 2001, 601)

Tehát míg a konvencionális modellek a tartózkodási idő függvényének tekintették az asszimilációt, tanulmányok sora ellenkező hatást állapított meg. Úgy az iskolai teljesítmény, mint az aspirációk, a viselkedés terén a hátrányok és a korábbi

egyenlőtlenségek fennmaradtak és nem csökkentek, pl. az iskolázott bevándorlók gyerekei sokkal jobban teljesítettek az iskolában, mint már az adott országban született azonos származású társaik.

Az iskolázottságot meghatározó tényezőkről többféle statisztikai kimutatás és szociológiai felmérés is készült. Hirschman és Falcón [1985] egy hétezer főből álló mintán végezte el az iskolázottságára ható tényezők vizsgálatát, ahol a jelenleg bevándoroltakat és a régebben lételepedteket etnikai és vallási hovatartozásuk alapján 25 csoportba sorolta.

Vizsgálataik azt mutatták, hogy a legtöbb csoportban erősen növekszik az iskolai végzettség a második generációról a harmadikra, majd váratlanul enyhén csökken a negyedik generációra nézve. Az adatok szerint az ázsiai, zsidó és brit származásúak oktatási előnye szüleik átlagosnál jóval magasabb iskolai végzettségének köszönhető, míg az átlagos alatt teljesítő lengyelek, olaszok, kelet-európaiak és mexikóiak teljesítménye szüleik alacsony végzettségével magyarázható.

Később azonban, miután kivonták a származási mutatók hatását, az egyes csoportok iskolázottsága mégsem lett egyenlő. Így például az ázsiaiak (a szülők iskolázottsága és egyéb tényezők ellenőrzése mellett) átlagosan 1,6 évvel magasabb iskolázottságot mutattak a többi csoportnál, ellentétben a mexikóiakkal, akik hasonló feltételek mellett 1,4 évvel kevesebbet töltöttek az iskolában. Ezek az állandó különbségek széles társadalmi és kulturális tényezők létét feltételezik, melyek az iskolázottságra is kihatással vannak.

A szegmentált asszimilációnak (segmented assimilation) elnevezett elmélet arra a kérdésre kereste a választ, hogy miért léteznek különféle adaptációs minták a jelenlegi bevándorlóknál, s hogy általuk egyes sorsok hogyan vesznek pozitív vagy negatív irányt. Portes és Zhou [1993] három jelentős adaptációs mintát különített el. Az első, mely elvárt, és maguk a bevándorlók számára is a legkívánatosabb, az akkulturáció és az azt követő integráció, mégpedig a középosztálybeli fehér-angolszász-protestáns (WASP) kultúrába. Ennek ellenkezője a belvárosi underclassba és az állandó szegénységbe történő asszimiláció, mely lefelé irányuló mobilitással jár. Végül a harmadik a gyors gazdasági fejlődés, az etnikai közösség értékeinek megőrzése mellett, szoros szolidaritás révén.

A közösségi hozzáállás fontosságát mutatja a mexikóiaik és a pandzsáb szikhek esete. A két csoport hasonló predispozíciókkal rendelkezett, mégis teljesen eltérő helyzetbe került, köszönhetően azon kulturális értékeknek, amelyeket a fiatalabb generációban megerősített. A mexikói fiatalok az ellenük irányuló diszkrimináció tudatában elutasították az iskolát, és egy „fehér-ellenes” szubkultúrát építettek ki, ami aztán gátolta őket a felfelé irányuló mobilitás elérésében, és egyre inkább növelte az egyenlőtlenségeket. A pandzsáb szikhek ellenben le tudták győzni a diszkriminációt olyan légkört teremtve, mely a jó iskolai teljesítményt mint a későbbi

érvényesülés alapját minden felé helyezi. Hozzáállásuk eredményeként gyerekeik sokkal jobb iskolai teljesítményt értek el, mint azonos korú fehér társaik, mindezt saját etnikai identitásuk megőrzése mellett. Ettől eltérő példa a kubaiak esete, akik saját jól működő etnikai közösségükre támaszkodtak, mely megvédte őket a diszkriminációtól és ezáltal „megcsinálhatták szerencsájüket” Amerikában.

Azt, hogy az egyes csoportokat mi vitte az underclass felé, míg mások ezt a sorsot sikeresen elkerülték, az egyes bevándorlók sebezhetősége és forrásai határozták meg (Portes és Zhou, 2001). Sebezhetőséget jelent a bevándorlók bőrszíne, mely különösen egy más, eltérő értékekkel és előítéletekkel rendelkező közösségbe való költözés esetén „handicap”-ként jelenhet meg. Másodsorban a belvárosi gettó hatása, amely az újonnan betelepülőket a helyi elszegényedett népességgel hozza kapcsolatba, s nem tesz különbséget a bevándorlók és a helyi szegények csoportjai közt. Ennek következménye a második generáció szubkultúrákba tömörülése és marginalizálódása, s végül a mobilitási lehetőségek teljes hiánya, minekutána a többség után a bevándorlóknak „fennmaradt” munkák már nem nyújtanak semmilyen lehetőséget az előrelépésre a fiatalabb generáció számára.

A forrásokat illetően bizonyos szintű védelmet nyújthatnak pl. olyan kormányprogramok is, melyek meghatározott előnyöket biztosítanak az egyes csoportok számára (pl. kölcsönök kubai menekültek gyerekeinek iskoláztatására). Forrásként fogható fel az előítéletek hiánya is az egyes bevándorlókkal szemben, mely elősegíti az adaptációt (pl. magyarok, csehek, szovjet zsidók stb.), vagy olyan kulturális és fenotipikus affinitás, melyet az írek élveztek Amerikában. A harmadik forrást az etnikai közösség főként erkölcsi és anyagi segítsége jelentethette, ide sorolható pl. főiskolai kölcsönökhöz való hozzáférés, magán iskolarendszer stb.

A szegmentált asszimiláción belül a legjobb stratégiának a pandzsáb szikhek és a kubaiak esete bizonyul, akik etnikai identitásuk megőrzése ellenére is érvényesülni tudtak. Az azonban, hogy melyik stratégia a célravezető, nemcsak az adott csoport sebezhetőségén és forrásain múlik, hanem a csoport történelmén, múltján is.

Az esélyegyenlőtlenségek etnikai szempontú elemzése terén kiemelkedőnek mondható Blau és Duncannek [1967] az amerikai társadalmi rétegződésről írott könyve, melyben rámutatnak, hogy habár a foglalkoztatási rendszer látszólag a teljesítményt és az érdemet értékeli, a faji és etnikai különbségek jelentősen behatárolják a státuszszerzési lehetőségeket. Elemzésnek vetették alá a feketék, valamint a bevándorlók fehérekkel való összehasonlítását, annak kimutatására, mennyiben befolyásolja az ember született státusza a későbbi mobilitási lehetőségeit.

Az előbbi illetően megállapították, hogy a feketéknek messze nincsenek azonos munkavállalási esélyeik, ami nem alacsonyabb szintű iskolázottságuknak tudható be (esélyeik minden egyes iskolázottsági szint esetében rosszabbak a

fehérekénél). A két csoport közti foglalkoztatásban és jövedelemben megmutatkozó különbség az iskolázottság növekedésével együtt nő, előnytelenül érintve ezáltal az iskolázottabbakat, akik relatív esélyei még az iskolázatlan feketéknél is rosszabbak. Hasonlóképp épp az iskolázottak azok, akik leginkább szenvednek a diszkriminációtól, hisz a tanulatlan feketék fizikai munkásként való alkalmazása ellen senki sem tiltakozik.

Minekutána a feketék iskoláztatásra fordított befektetései, jóval kevésbé vagy egyáltalán nem térülnek meg, ezáltal kevésbé hajlamosak az oktatásba való befektetésre is. Mivel az iskolázottság nem „nyereséges” a feketék számára, ezáltal nincs, ami motiválja őket az iskolában maradásra és továbbtanulásra. Ezzel szemben a (fehér) európai bevándorlók helyzete a fehérekével azonosnak mondható. Ők is ki vannak ugyan téve diszkriminációnak, de ez messze nem olyan hangsúlyos, mint a feketék esetében, így nem tudja elnyomni erős teljesítmény-motivációjukat. Sikerorientációjuk – mely egyrészt otthoni kultúrájukból ill. eltökéltségükből származik, mellyel nekivágtak az ismeretlennek a jobb jövő érdekében – segít leküzdeni a diszkriminációt is.

A különböző faji és etnikai csoportok eltérő iskolai teljesítményét sokan sokféleképpen magyarázták. Az egyik elméleti irányzat szerint az iskolai teljesítményben, majd pedig a foglalkozási helyzetben és a jövedelemben megmutatkozó különbségek az értelmi képességekben rejlő különbségeket tükrözik. Arthur Jensen [1969] a hatvanas évek vége felé annak a véleményének adott hangot, mely szerint a fekete fiatalok iskolai sikertelensége eltérő genetikai adottságaikra vezethető vissza. Kritikusai azonban rámutattak, hogy az IQ-tesztek, melyek eredményeire következtetéseit alapozta, társadalmi és kulturális meghatározottságot hordoznak, így nem tekinthetők mérvadónak.

A Coleman által [1966] végzett széleskörű iskolai felmérés viszont azt mutatta, hogy a családi háttér és az iskola jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt. A felmérés során fény derült rá, hogy az etnikai kisebbséghez tartozó fiatalok erősen szegregált iskolákba járnak, ahol a szegény és kisebbségi gyermekek kevésbé színvonalas, mondhatni alárendelt oktatásban részesülnek a többségi fehér társaikkal való összehasonlításban. Az iskoláztatási esélyek kiegyenlítése érdekében Coleman az iskolai szegregáció megszüntetése mellett tört lándzsát, minek következtében buszoztatással és más szociálpolitikai módszerekkel próbálták elérni a különböző etnikai csoporthoz tartozó fiatalok „egészséges” arányát az iskolákban.

Wilson [1987] azon szociálpolitikai programok hátrányaira hívta fel a figyelmet, melyek a feketék pozíciójának javítását szolgálták. Ezek kezdetben pozitív eredményeket értek el, fokozatosan kialakult egy viszonylag jómódú fekete középosztály, amely azonban feladta korábbi életstílusát, és a fehéreket követve a kertes elővárosokba költözött. Távozásukkal a nagyvárosok fekete lakónegyedeiben

maradt többség helyzete rosszabbodott, a csökkenő adóbevételeknek az iskolák látták kárát, leromlott az infrastruktúra, egyre nehezebbé vált a munkavállalás. Elvándorlásukkal a feketék elvesztették vezetőiket is, velük együtt eltűntek azok az életstratégia minták, amelyek a szegénységből vezető kiutat mutathatnák.

Bond [1981] a „veszélyeztetett fiatalok” (children at risk) alacsony iskolai teljesítményét a társadalmi osztályok létével hozza összefüggésbe. Szerinte a fekete fiatalok azért teljesítenek rosszabbul az iskolában, mivel nagyobb arányban származnak alacsony státuszú vagy underclass háttérből. Ezt a nézetet támasztotta alá az angliai Swann jelentés is, mely a fekete fiatalok gyengébb iskolai teljesítményét azzal indokolta, hogy azok aránytalanul nagy számban kerülnek ki szegény környezetből.

Ezt azonban cáfolják azon megfigyelések, mely szerint egyrészt bármely adott társadalmi osztály esetén a feketék rosszabbul teljesítenek, mint fehér kortársaik, másrészt az alsó, valamint a középréteg közti teljesítménykülönbségekben megmutatkozó szakadék sokkal szűkebb a feketéknél, mint a fehérekénél. Ez arra utal, hogy a fekete tanulók iskolai sikere vagy sikertelensége nem jár szorosan együtt társadalmi osztályukkal, ti. szüleik iskolázottságával, jövedelmével, avagy társadalmi-gazdasági státuszával.

Ezek az elméletek, melyek a kisebbségi fiatalok teljesítmény-lemaradását próbálták magyarázni azért nem érték el céljukat, mivel elhanyagoltak bizonyos tényezőket. Egyrészt nem vették figyelembe azon történelmi és társadalmi erőket, melyek bátorítják avagy elbátortalaníthatják a kisebbségi gyerekeket az iskolai sikerek elérésétől. Másodsorban figyelmen kívül hagyták a csoport iskoláztatással kapcsolatos kollektív orientációját. Végül pedig elhanyagolták a kisebbségi egyén véleményét az iskoláztatásról, saját társadalmi realitásának tükrében.

Ogbu [1978] szerint a kisebbségek egy újfajta felosztásával – mely történelmi jellegzetességeiket is figyelembe veszi – megmagyarázható, hogy az egyes etnikumhoz tartozók mért teljesítenek jobban az iskolában, mint mások. Egy új szemszögből közelítve meg a kisebbségi alulteljesítés kérdését bevezette az önkéntelen kisebbség fogalmát, amely az etnikai hovatartozás okán tapasztalt diszkriminációra és a korlátozott tanulmányi lehetőségeikre ellenkultúra formálásával reagál. Ogbu elmélete azért érdemel külön figyelmet, mivel az általa kifejlesztett szabad akaraton avagy önkéntességen alapuló klasszifikáció lehetővé teszi a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek szétválasztását.

3.2 Az iskolai teljesítmény kulturális-ökológiai elmélete

John Ogbu (Ogbu, 1978, 1991a stb.) elmélete az USA-beli etnikai kisebbségek iskolázottsági esélyegyenlőtlenségéről egyik legnagyobb visszhangot kiváltó elméletek közé tartozik. Ogbu a témában végzett összehasonlító kutatásokból kiindulva arra következtet, hogy a többségi fiatalok kisebbségeket meghaladó iskolai teljesítménye egyrészt nem genetikai adottság következménye, másrészt nem vezethető vissza olyan középosztályi kulturális környezetre sem, mely lehetővé teszi az iskolai teljesítményre ható kognitív, kulturális, motivációs attribútumok kifejlesztését, továbbá nem a jól felszerelt iskolák jobb hozzáférhetőségének eredménye.

Hasonlóképp nem okolható a kisebbségek által elszenvedett gazdasági, politikai diszkriminációval, de a kulturális és nyelvi akadályokkal sem, melyekkel az iskolában szembesülnek. Habár ezek a tényezők mind fontosak, Ogbu úgy véli, a fő különbség, ami a sikeres kisebbségeket a kevésbé sikeresektől elválasztja az a kulturális modell, mely irányítja viselkedésüket, értve ezalatt nézetüket az adott társadalom működéséről és saját helyükről az adott rendszerben.

A kisebbségek és a többség által használatos kulturális modellek fő célja, hogy a csoporttagokat olyan értelmezési kerettel lássák el, melyeken keresztül értelmezhetik az oktatási eseményeket és helyzeteket, valamint irányítják viselkedésüket az iskolai folyamatokkal való összefüggésben. Minekutána az eltérő kulturális modellek eltérő viselkedéseket eredményeznek, az egyes csoportok kulturális modellje szoros összefüggésben áll az adott csoport relatív iskolai sikereivel avagy sikertelenségével. A korábbi elméletek azért nem voltak sikeresek az iskolai teljesítmény magyarázatában, mivel nem foglalkoztak a kisebbségek viselkedésének kulturális modelljével.

A legtöbb nemzet egyben plurális társadalom is, melyet egy vagy több csoport alkot. *Kisebbségként definiálta Ogbu azt a népességet, amely – valamely formában – alárendelt (hatalmi) szereppel rendelkezik az adott társadalmon belüli más csoport(ok)hoz viszonyítva* (Ogbu 1978). A kisebbségek közti különbözőségekhez eltérő történelmük, azaz múltjuk is hozzájárul. A sikeres és kevésbé sikeres kisebbségi csoportok kulturális modelljeit kétféle történelmi erő alakítja. Az egyiket az adott kisebbség inkorporálásának módja befolyásolja, a másikat a domináns csoporttól elszenvedett diszkriminációra adott adaptív válaszok határozzák meg.

Ogbu [1978] szerint az első lépés ezen csoportok iskolai és munkaerő-piaci sikerének vagy sikertelenségének megértése felé annak tudatosítása, hogy különböző kisebbségi típusok (ill. csoportok) léteznek, melyek eltérő iskoláztatási és foglalkoztatási eredményeket érnek el. Erre válaszul alkotta meg Ogbu a kisebbségi csoportok új felosztását annak tükrében, vajon saját elhatározásukból vagy szükségszerűségből telepedtek-e meg az adott ország területén és ott mennyiben szenvednek diszkriminációtól.

- Autonóm kisebbségek – jellegzetes faji, etnikai, nyelvi vagy kulturális identitással rendelkeznek, melyet tradíció vagy nemzeti alkotmány garantál. Érhetik őket előítéletek, de nincsenek társadalmi, politikai vagy gazdasági alárendeltségben, ennek következtében nem jellemzi őket aránytalan vagy állandó iskolai kudarc sem. Ilyenek pl. a mormonok vagy a zsidók.
- Bevándorló vagy önkéntes kisebbségek – azok, melyek (többé-kevésbé) önkéntesen, azaz szabad akaratukból érkeztek az adott országba. Gyakran a társadalmi ranglétra legalján helyezkednek el, alantas munkát végeznek, mégis jelen helyzetüket javulásnak tekintik az otthoni viszonyokkal való összehasonlításban. A legfontosabb motiváló tényező, hogy gyerekeiknek jobb jövőt biztosítsanak, mely cél érdekében mind a gazdasági, mind az oktatási lehetőségeket igyekeznek kihasználni. Instrumentális célok vezérlik őket akkor is, ha előítéletek vagy diszkrimináció éri őket. Ennek megfelelően a kezdeti nehézségek elmúltával nem jellemezhetők alacsony szintű iskolai teljesítménnyel, ill. aluliskolázottsággal. Ide tartoznak a kubaiak, koreaiak, filippínók, kínaiak stb.
- Önkéntelen vagy kassztszerű kisebbségek – azok, akiknek nem állt szándékában az adott ország részévé válni, azaz rabszolgaság, meghódítás (leigázás) vagy gyarmatosítás útján kerültek egy másik ország fennhatósága alá. Nem fogadják el alárendelt szerepüket és az asszimilációt elutasítva közös erővel harcolnak a politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért. Az önkéntelen kisebbségek szemében nem él pozitív kép a jövőről, s gyerekeik veszélyeztetettek az iskolázottsági kudarcok túlzottan magas szintjében is. Legjobb példaként az amerikai indiánok, az afro-amerikaiak és a mexikói amerikaiak szolgálnak.

Ogbu a későbbiekben a két utolsó csoport vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, melyek részletes elemzése elvezet az eltérő iskolai teljesítmény magyarázatához. Abból indul ki, hogy az inkorporáció (avagy beolvadás) módja valamint az azt követő diszkrimináció jellege kulcsszerepet játszik a kisebbségi csoportok viselkedésének meghatározásában.

Az önkéntes kisebbséget a bevándorlók alkotják, akik azért telepedtek le az adott országban, mert úgy vélték, hogy ezáltal gazdasági helyzetükön jelentősen javíthatnak, nagyobb politikai szabadságot élvezhetnek, avagy sokkal szélesebb lehetőségeik lesznek, mint odahaza. Ezek az elvárások értelemszerűen azt is befolyásolják, hogyan értelmezik és miként reagálnak a domináns csoport és az általuk irányított szervezetek feléjük irányuló viselkedésére.

Az önkéntelen kisebbségek nem szabad akaratukból telepedtek meg az adott országban, ennek következtében rosszul viselik korábbi szabadságuk elvesztését. Az őket érő politikai, gazdasági, ill. társadalmi akadályokat meg nem érdemelt

elnyomásuk eredményének tekintik. Az általuk elszenvedett diszkrimináció legtipikusabb példája a gazdasági szektorban az ún. munkaerő-piaci plafon (job ceiling). Ez a domináns csoport felettük gyakorolt formális szabályait és informális praktikáit jelöli, melyek erősen limitálják pl. a feketék hozzáférését különböző állásokhoz, beszűkítik lehetőségeiket csökkentve ezáltal az oktatásba fektetett forrásaik megtérülését. Ezen kollektív problémákkal konfrontálódva a két csoport eltérő válaszokat ad, melyek az egyes csoportok eltérő kulturális modelljének a következményei.

Ogbu szerint a bevándorlók az útjukban álló gazdasági, politikai és társadalmi akadályokat csupán ideiglenesnek tekintik, melyek bizonyos idő után egyéni igyekezettel, azaz kemény munkával és magasabb iskolázottsággal, leküzdhetők. A bevándorlókra pozitív vonatkoztatási rendszer használata a jellemző; jelenlegi helyzetüknek otthon maradt kortársaikhoz való viszonyítása lehetővé teszi, hogy optimista képet fessenek saját és gyermekeik jövőjéről. Ezen optimista nézőpont engedi meg nekik, hogy akár marginális munkát is végezve helyzetüket pozitívan ítélik meg. Ennek megfelelően a jobb állásokból való kizárásukat sem tartják diszkriminációnak, mivel úgy vélik, az jogos következménye „külföldi” státuszuknak az adott országban, mely azért van, mivel nem beszélnek jól a nyelvet vagy máshol voltak iskolázva. Ennek következtében jövőbenő boldogulásukban központi szerepet játszik gyerekeik oktatása, mely a mobilitáshoz vezető „egyetlen” lehetséges út.

Mivel a bevándorlók a kulturális és nyelvi különbségekre mint leküzdendő akadályokra tekintenek, nem várják el, hogy az iskolában saját nyelvükön, saját kultúrájukra tanítsák gyerekeiket. Épp ellenkezőleg, még ha nehézségekkel is jár, igyekeznek a többségi társadalom nyelvét és kultúráját legjobb tudásuk szerint elsajátítani, a végső cél érdekében a kulturális határokat is áthágják.

A bevándorlók tisztában vannak vele, hogy gyermekeiknek az iskolában diszkriminációval, valamint nyelvi és kulturális nehézségekkel kell szembenéznük, mégis elvárják, hogy jól teljesítsenek. A szülők elvárják gyerekeiktől, hogy engedelmeskedjenek az iskola elvárásainak, még ha azok szemben is állnak saját elveikkel és értékeikkel. Arra tanítják őket, hogy a tanulási kötelezettségeik legyenek az első helyen, szemben a háztartási munkával és az egyéb társadalmi tevékenységekkel. A szülők a gyerekekre ruházzák a felelősséget, hogy a legtöbbet hozzák ki az előttük levő lehetőségeikből. Rossz tanulónak lenni annyi, mint kudarcot vallani társadalmilag. A rossz bizonyítvány annak jele, hogy nem igyekeztek eléggé, nem dolgoztak elég keményen. A rossz tanuló szégyent hoz családjára és közvetlen környezetére, amely ki is közösiheti emiatt. Ez a fajta hozzáállás alkalmasnak bizonyul a rossz viselkedéstől való elrettentésre, és fokozza a vágyat a fiatalokban a magas iskolai végzettség megszerzésére.

Ogbu megjegyzi, hogy a bevándorlók nem szükségszerűen hozzák magukkal otthonról azt a népbölcsességet (folk theory), mely a sikerhez vezető utat az oktatásban látja, hanem az többnyire megérkezésük után alakul ki. A bevándorlók hisznek benne, hogy a munkaadók a legjobban képzetteket alkalmazzák, ezért úgy vélik, hogy gyermekeik amerikai bizonyítványokkal felfegyverkezve versenyképesek lesznek a munkaerőpiacon. Ennek következtében az immigránsok gyerekei gyakran kitűnnek az iskolában, és nem jellemző rájuk az alacsony teljesítmény.

A bevándorló szülők pozitív viszonyban állnak az iskolával, valamint a domináns csoport azon tagjaival, akik irányítják azt. Habár gyakorta szegregált, alacsony színvonalú iskolákat látogatnak, ez nem ábrándítja ki őket, melynek több oka lehetséges. Először is az oktatás, amelyben gyerekeik az USA-ban részesülnek sokkal magasabb szintű, mint amiben otthon részesülnének, és sokkal többet is nyújt a gyerekeiknek (pl. ingyenes tankönyvek). Másrészt a bevándorlók racionálisan érzékelik az őket érő előítéletes viselkedést és diszkriminációt. Úgy vélik, nekik, mint idegeneknek, az adott országban nincs más választásuk, mint elviselni a hátrányos megkülönböztetést, ha ez az az ár, melyet meg kell fizetniük az emigráció feltételezett hosszútávú előnyeért. A bevándorlók különféle túlélési stratégiákat fejlesztenek ki a felmerülő problémák leküzdésére, beleértve a hazatérést vagy akár a máshová emigrálást is, amennyiben szükséges.

Az önkéntes és önkéntelen kisebbségi csoport eltérő – elsődleges és másodlagos - kulturális valamint nyelvi különbségekkel rendelkezik. Az elsődleges különbségek a bevándorlókra vonatkoznak, és már az érkezésüket megelőzően jellemezték őket. Hasonlóképp otthonról hozzák magukkal társadalmi identitásukat is, melyet a befogadó ország nyelvének és kultúrájának megtanulása mellett is igyekeznek megtartani. A másodlagos különbségek ezzel szemben az önkéntelen kisebbségeket jellemzik, s csak azután alakultak ki, hogy a csoport kisebbségi helyzetbe került.

Az önkéntelen kisebbségek jelentős mértékben különböznek a bevándorlóktól, mivel a gazdasági, politikai és társadalmi akadályokat, melyekkel szembekerültek, eleve másképp érzékelik. A státuszmobilitást illetően negatív viszonyítási kerettel rendelkeznek. Mivel nincs otthonuk, ahonnan jöttek volna, jelenlegi helyzetüket a domináns csoportéval vetik össze, és általában arra jutnak, hogy sokkal rosszabb helyzetben vannak, amit persze alárendelt szerepüknek tudnak be. Helyzetüket nincs okuk átmenetinek tekinteni, az őket érintő diszkriminációt állandónak és intézményesítettnek vélik. A bevándorlókhoz hasonlóak, ők is szeretnék hinni abban, hogy megfelelő iskolázottság és képességek birtokában előrejuthatnak, de tudják, hogy ez nem lehetséges. Szerintük az akadályok leküzdéséhez sokkal több kell mint iskolázottság, egyéni ráfordítás és kemény munka, ennek megfelelően a kollektív igyekezetet hangsúlyozzák, abban látva az esélyt az akadályok elhárítására.

Az önkéntelen kisebbségek tudják, hogy a domináns csoport által megalkotott szabályok nem az ő érdekeiket képviselik, hanem inkább ellenük vannak, ezért a szabályok követése helyett azok megváltoztatására törekszenek. Ennek megfelelően a kollektív küzdelem az egyik olyan stratégia, amit szívesen alkalmaznak az oktatás, munkahelyek vagy más előnyök hozzáféréseért folyó harcban.

A kasztszerű kisebbségek másodlagos kulturális rendszerrel jellemezhetők, mely azután alakult ki, hogy a csoport szabad akaratán kívül kisebbségi helyzetbe került. Az önkéntelen kisebbségek által alkalmazott viszonyítási keret nem egyszerűen más, hanem szöges ellentétben áll a domináns csoport viszonyítási keretével (az „elnyomókkal”). Míg az immigránsok a kulturális különbségeket leküzdendő akadálnak, kihívásnak tekintik, addig azok az önkéntelen kisebbség szemében a csoportidentitás meghatározói, és ezért fenntartandók. Sokan úgy vélik – még ha ez nem is tudatos –, hogy az angol nyelv megtanulása és mindennapi használata veszélyeket rejt saját kisebbségi kultúrájuk, nyelvük és identitásukra nézve. A teljes asszimilációt, mely a társadalomba való befogadásukat tenné lehetővé, elutasítják, s a kulturális és nyelvi különbségek megőrzésével határvonalat húznak saját csoportjuk és a domináns csoport közé.

Az önkéntelen kisebbségek a társadalmi identitás egy új fajtáját fejlesztik ki magukban, mely az általuk tapasztalt diszkrimináción alapszik. Mivel a domináns csoport cselekvését irányukban kollektívnek és tartósnak érzik, úgy vélik, nem várható el, hogy úgy fogják kezelni őket mint a többségi csoport tagjait, tekintet nélkül iskolázottságukra, képességeikre, származásukra, lakhelyükre, gazdasági státuszukra avagy fizikai megjelenésükre. Mivel nincs igazából máshol otthonuk, nem tudnak azzal védekezni, hogy elhagyják az országot, hisz nincs hová hazamenniük. Védekezésül olyan társadalmi identitást fejlesztenek ki, mely nemcsak hogy lényegesen eltér a domináns csoport tagjaiétól, hanem teljesen szembekerül azzal.

Végezetül az önkéntelen kisebbség, korábbi negatív tapasztalatából kiindulva, nem bíz a domináns csoport tagjaiban, sem az általuk ellenőrzött szervezetekben, beleértve az iskolát is. Véleményük szerint a többségi iskola nem részesíti színvonalas oktatásban a kisebbségi gyerekeket. A bevándorlókkal szemben az önkéntelen kisebbség tagjai jogtalannak tartják hátrányos helyzetüket, valamint mindazon előítéleteket és diszkriminációt, amelyet az iskolában és a társadalomban tapasztalnak.

A feketék szembekerülnek az iskolai oktatással, mivel szemükben az nem más, mint a fehérek szabályainak való engedelmesség, a rabszolgaság egy újabb változata. Az, aki megpróbál az iskolának megfelelni, azaz úgy viselkedik, mint a domináns csoport („acting white”), elveszítheti saját kisebbségi csoportja támogatását. Így a kérdés leszűkül az iskolai siker és kisebbségi identitás közti választásra, ez az önkéntelen kisebbséghez tartozók dilemmája.

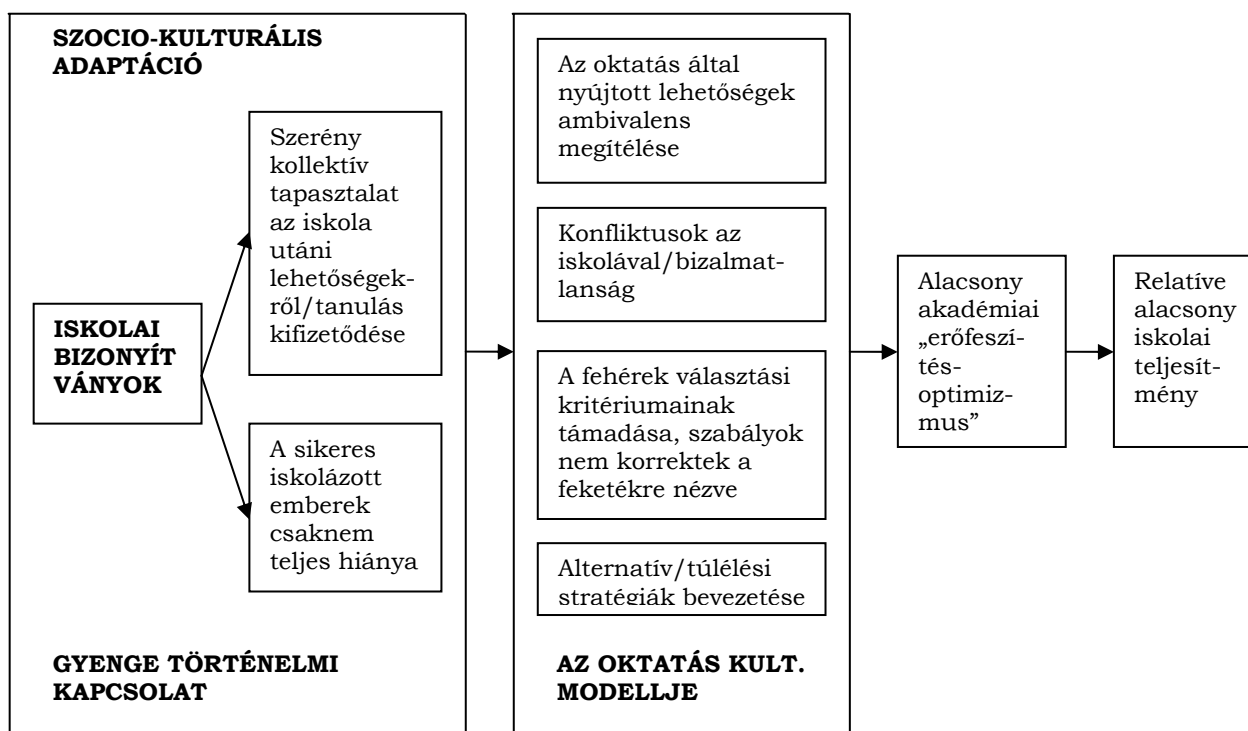
Ogbu az amerikai társadalmi ideált a „menj iskolába – szerezz képesítést – hogy munkád legyen” (go to school – get credential – to get a job) kerettel magyarázza, ahol több vagy jobb oktatás jobb munkát, több bért és előrejutást jelent. De a rendszer nem működik azonos módon a többség és a kisebbség esetében, pl. a feketék lehetőségei erősen eltértek a fehérekétől az Egyesült Államok területén.

A fehérek esetében az erős pozitív kapcsolat a gyerekkori iskolai siker, valamint a későbbi felnőtt sikerek közt nyilvánvaló mindenki előtt. A környezetükben tapasztalt sikerminták sorozata pozitív képet generál a fiatalokban, mely által fontossá válik számukra az iskolai siker. Megtanulnak küzdeni a jó érdemjegyekért, hisz tudják, jövőjükért küzdenek meg. Ez akkor is fennáll, ha szüleik vagy környezetük nem hangoztatja ezt állandóan, a fiatalok egyszerűen tudják, mit várnak el tőlük, és azért mit kell tenniük.

Ezzel szemben a feketék teljesen más környezetben élnek. Még ha a szülők hangsúlyozzák is gyermekeiknek az iskola fontosságát a későbbi jó munkahely végett, a gyermekek figyelmét nem kerüli el szüleik és környezetük mindennapos küzdelme az alulfoglalkoztatottsággal és a munkanélküliséggel szemben, mely mintegy kioltja a szülői intelmeket. A szülők persze beszélnek a problémáikról rokonaikkal, barátaikkal, minek következtében a fiatalok hatványozottabban veszítik el illúzióikat jövőjüket érintően.

Az iskola feladata a feketék alacsonyrendű (inferior) munkákra való felkészítése a munkaerő-piaci plafon alatt. Szemben a fehérekkel a feketék esetében a munkanélküliség a magas végzettségűek körében a legmagasabb, hisz a számukra elérhető állások nemcsak hogy nem igényeltek magas iskolázottságot, de nem is értékelték azt, ha valaki tanult. A megfelelő sikerminták hiánya eleve aláássa az oktatásba vetett bizalmat, amit a nem oktatás útján sikeressé lett feketék példája még jobban megingat. Így válik az iskolai siker a fehérek boldogulási alternatívájává, mely a feketék előtt zárva van.

A státuszmobilitás ilyen esetekben kétféle szabály szerint működik, az egyik a domináns, másik az alárendelt csoportra vonatkozóan. A domináns csoport ellenőrzése alá vonhatja a kisebbségek oktatáshoz és munkához való hozzáférését, megtiltva nekik, hogy bizonyos szint felé emelkedjenek, tekintet nélkül az iskolai végzettségükre. Ezzel szemben a kisebbségi csoport alulreprezentáltságát a kíváncsok munkahelyeken azok egyéni vagy kollektív hibáival magyarázzák, azt hangoztatva, hogy nem diszkrimináció, hanem a szakképzettség megszerzéséhez szükséges képességek hiánya miatt szenvednek hátrányt, azaz hátrányos helyzetükért magukat kell okolniuk.



1. ábra A feketék kulturális modellje. Forrás: Ogbu 1997b, p.190

Ogbu elméletét több oldalról érte támadás szociológusok részéről. Trueba [1988] túláltalánosítással vádolta meg, úgy vélte, Ogbu csak a csoportszintű kulturális különbségeket vette figyelembe, teljesen elhanyagolva az egyéni szintű tényezőket. Hasonló véleményének adott hangot Erickson [1987] is. Szerinte Ogbu „kifelejtette” azon kisebbségi fiatalok sikerének értelmezését, akik önkéntelen csoportból származnak, s elég sivár jövőt festett a fekete fiatalok elé. További hátrányként rótták fel azt is, hogy a sikert abszolút értelemben mérte és nem vette figyelembe a kisebbségek relatív sikereit múltbeli eredményeikkel való összehasonlításban.

Hasonlóképp O'Connor [1997] is, aki magasan teljesítő afro-amerikai diákokkal készített interjúkat, bírálta Ogbut azért, mert nem ismerte fel kellőképpen, hogy a feketék iskolára adott válaszai nem egységesek. Másrészt Ogbut azért is érték vádak, mert nem végzett fehér és fekete fiatalokat egyaránt vizsgáló komparatív felmérést elmélete bizonyítására (Jaynes és Williams, 1989).

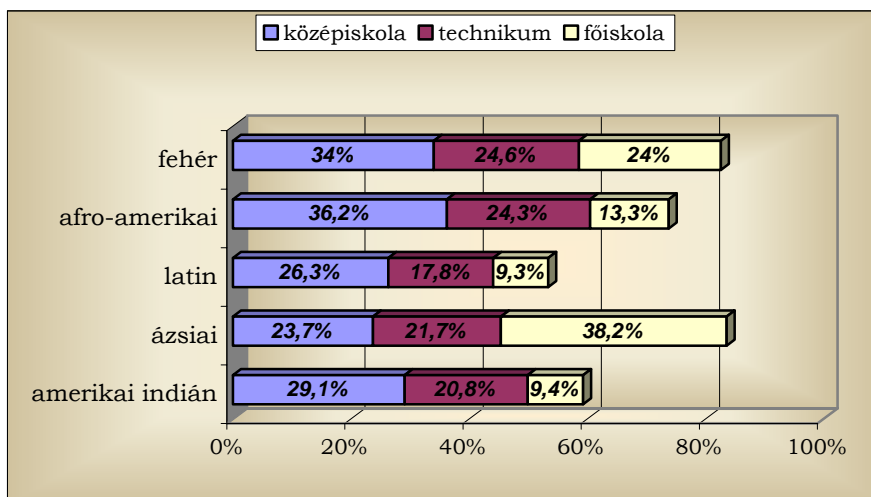
3.3 Nemzetközi felmérések

3.3.1. USA

Az Amerikai Egyesült Államokban az egyes faji és etnikai csoportokon belül jelentős eltérések rajzolódnak ki mind az iskolai teljesítmény, mind az iskolázottság terén. Ezek a különbségek már a gyerekek 9 éves korában kimutathatók, majd megmaradnak 13 éves korukig, végül tovább nőnek a középiskolában töltött idő alatt (The Condition of Education 1999).

A teljesítménybeli különbségeket nézve az olvasás és matematika teljesítmények terén jelentős eltérések mutatkoztak a fehérek, valamint az afro-amerikaiak és a latinok olvasási teszteredményei közt – az utóbbi két csoport hátrányára, amely 30-40 ponttal marad el a fehér gyerekek teljesítménye mögött minden korosztályban (9, 13 és 17 évesek). A teljesítménykülönbségek az idővel (1971-1996) csökkenő tendenciát mutatnak, de még mindig eléri a 30 pontot az afro-amerikaiak és 25-30 pont között vannak a latinok esetében, így elmondható, hogy az etnikai csoportok és a fehérek teljesítménye közt az olló szűkült valamelyest.

A teljesítménybeli különbségen túl fontos szempont az iskolarendszeren való továbbhaladás. 1996-ban az általános és középiskolai diákok 36%-a tartozott valamilyen faji-etnikai kisebbséghez, miközben az afro-amerikai (10-20%) és latin gyermekek (30%) középiskolai lemorzsolódási aránya jelentősen meghaladta a fehérekét (12%) (Gelles, Levine 1999).



2. ábra Iskolai végzettség az érettségizettek százalékában 1995-ben Forrás: Gelles, Levine 1999, p. 345

A kisebbségi fiatalok jelentős része eleve kimarad a középiskolából (pl. a latin fiatalok csaknem fele), ám azok közül is, akik befejezik, sokan nem tanulnak tovább, vagy a 2 éves technikum-jellegű képzést választják főiskola helyett. E téren a legjelentősebb eltérés a latin és ázsiai csoport közt van, míg az ázsiai érettségizett fiatalok csaknem 40%-a főiskolára megy, a latin fiataloknak csupán 9%-a választja a továbbtanulást.

A lemorzsolódott fiatalok elhelyezkedési lehetőségei jelentősen beszűkülnek, hiszen középiskolai végzettség nélkül nehezebb munkát találni, amit a faji diszkrimináció is tovább nehezít. 1996-os adatok alapján a középiskolát be nem fejezett fehér fiatalok csaknem fele (45,3%) volt foglalkoztatott, szemben az afro-amerikaiak 21,5%-val. Összehasonlításképp azon afro-amerikai fiatalok közül, akik befejezték a középiskolát, immár kétszer annyian tudtak elhelyezkedni (42%). A befejezett középiskolai végzettségű fehér és latin fiatalok munkavállalása is eltér, a fehérek csaknem 25%-kal magasabb foglalkoztatottságot érnek el a latinoknál (75%).

A felsőoktatási diploma az, ami megvéd a munkanélküliségtől, kb. 90% foglalkoztatottságot és magas(abb) életszínvonalat biztosít. Valamilyen felsőoktatásban a kisebbségi fiatalok negyede részesült, azonban eloszlásuk az egyes programok közt eltérő. A latin fiatalok főként a technikum jellegű s nem a főiskolai diplomát adó intézményekben vannak nagy számban, s legalacsonyabb arányban a magánfőiskolákon észlelhetők. Ezzel szemben az ázsiai és afro-amerikai fiatalok csaknem azonos arányban képviseltetik magukat az egyes intézménytípusokon belül.

Másik fontos tényező a szakválasztás. A hetvenes évektől 1985-ig mind a latin mind az afro-amerikai fiatalok döntő többsége pedagógián végzett. Míg az afro-amerikaiak esetében a pedagógia elsősége mind a mai napig megmaradt, jelentősége időben csökkent, azaz a társadalomtudományok és természettudományok valamint a számítástechnikai képzések is egyre inkább látogatottak lettek; habár arányukban nemcsak a fehérektől, hanem a latinoktól is elmaradnak. A latin fiatalok a nyolcvanas évek közepétől kezdtek nagyobb érdeklődést mutatni – a pedagógia mellett – a társadalomtudományok iránt, de a számítástechnikai arány is jelentősen megnőtt szemben a természettudományok mindvégig alacsony választottságával.

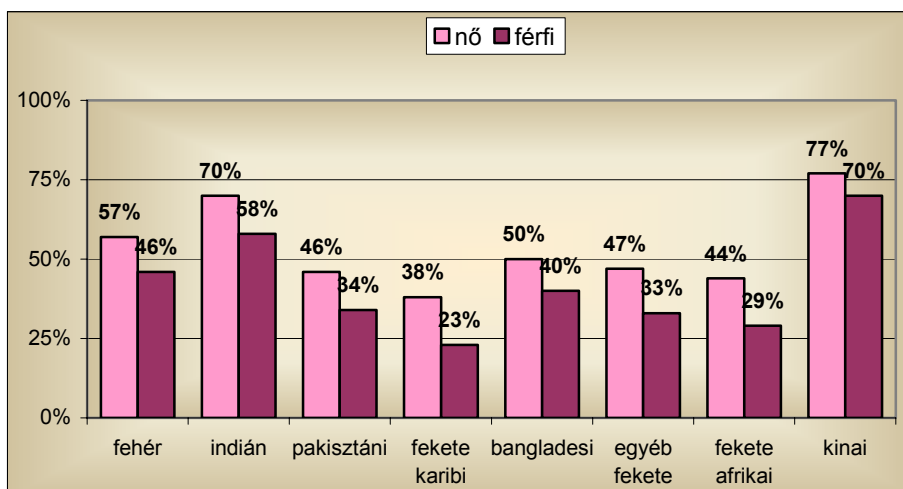
3.3.2 Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyság etnikai összetétel szempontjából hasonlóan tarka képet mutat, mint az USA. A lakosság csaknem 8%-át, azaz 4,6 millió főt tesz ki a bevándoroltak száma. A legnagyobb csoportot az indiai, pakisztáni, bangladesi bevándorlók képezik, de érkeznek más ázsiai országokból is, ezen felül megkülönböztetnek még kínai, karibi és fekete afrikai etnikai csoportokat.

Az általános iskolákban (Bhattacharyya 2003) a pakisztáni gyerekek alkotják a legnagyobb kisebbségi csoportot, szemben a középiskolákkal, ahol az indiai gyerekek vannak többségben. Az általános iskolások 10%-nak, a középiskolások 8%-nak az angol nem anyanyelve. A bangladesi és pakisztáni gyerekek 90%-a, az indiaiak 82%-a, a kínaiak 75 és a fekete afrikaiak 65%-a az angolt az iskolában tanulja (EAL - English as an additional language). Jelentős részük alacsony jövedelmű családból származik.

Az egyes csoportok közül az indiaiak és a kínaiak azok, akik „felülteljesítenek“, szemben a pakisztáni és karibi gyerekek átlag alatti teljesítményével. Mindezt az A-szintű GCSE elérése is alátámasztja (ez kb. a magyarországi érettségi vizsgának felel meg). Az eredmények mögött az etnikai családok eltérő társadalmi-gazdasági háttere is érezhető, míg az értelmiségi gyerekek 69%-a szerez 5 GCSE-t, addig ez az arány a munkáscsaládok esetében csupán 36%. Az iskolai lemorzsolódás a karibi gyerekek esetében a legnagyobb, ők háromszor akkora valószínűséggel maradnak ki idő előtt, mint fehér társaik, de jelentősen veszélyeztetettek a roma és utazó családok gyerekei is (travellers).

Ezzel szemben meglepő, hogy épp a kisebbségi gyerekek azok, akik 16. életévük betöltése után is iskolában maradnak. A kisebbségi gyerekek 57%-a tervezett továbbtanulást a középiskola elvégzése után, szemben a fehérekkel, akik jelentősebb számban preferálják a munkavállalást.



3. ábra Öt vagy több A*-C GCES nemek szerint 2002-ben. Forrás: Bhattacharyya 2003, p. 12

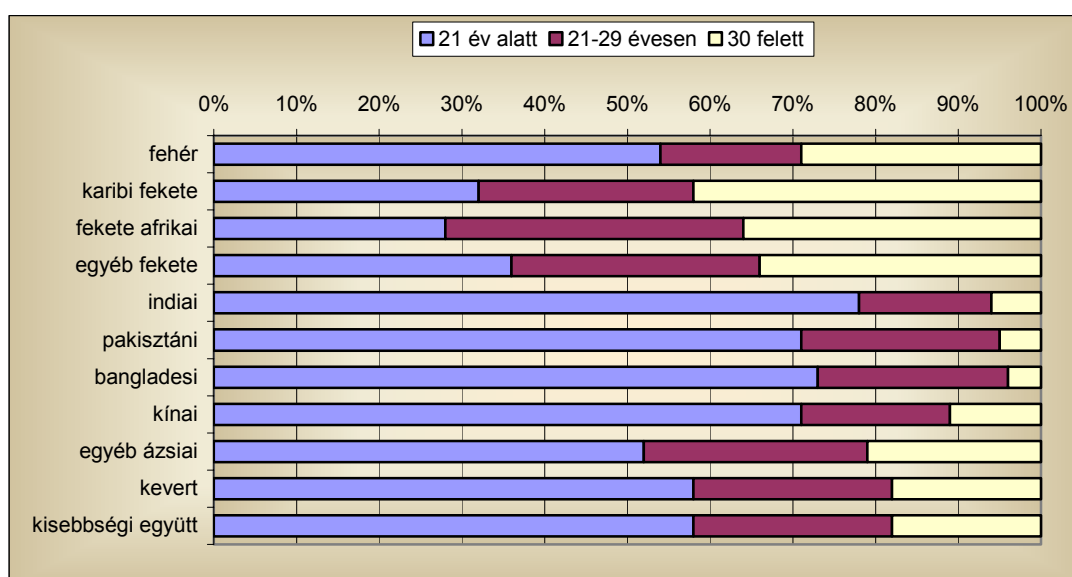
A brit oktatásügyi minisztérium megbízásából végzett széleskörű felmérés (Connor 2004) adott választ a kisebbségi fiatalok felsőfokú iskoláztatásával kapcsolatos tényezők széles skálájára. A vizsgálatba nemcsak jelenlegi főiskolai hallgatókat, hanem potenciális hallgatókat, szülőket, frissen végzetteket és vállalatokat is bevontak, mindannyian többlépcsős kérdőíves vizsgálaton estek át, és néhányukkal mélyinterjú is készült.

Mint kimutatták, a felsőfokú továbbtanulásra több tényező hat, de a felsőfokú diploma értékével és későbbi hozamával kapcsolatos várakozások jelentik a legjelentősebb motiváló tényezőt a kisebbségek körében. Sok esetben ezekhez még erősen motiváló szülői és családi háttér társul, ami aztán nemcsak a kisebbségi diákok felsőoktatási jelentkezési arányában mutatkozik meg, hanem a főiskola helyének és szakirányának megválasztásában is. Habár a kisebbségi diákok részaránya a felsőoktatásban magasabb:

- nem a nagy presztízsű egyetemekre jutnak be (post-92), főként Londonban és környékén folytatják tanulmányaikat olyan egyetemeken tömörülve, ahol eleve magasabb a kisebbségi diákok részaránya,
- bizonyos szakokat preferálnak: mint a számítástechnika, jog, orvostan, közgazdaságtan, mérnöki vagy természettudományos képzések, s jelentősen alulreprezentáltak a humán tárgyak és a pedagógia terén.
- teljesítményük alulmarad a többségi diákokkal való összehasonlításban,
- a főiskola/egyetem elvégzése utáni elhelyezkedési esélyeik rosszabbak,
- nagyobb körökben a munkanélküliek aránya, ezért a diploma megszerzése után többen választják a továbbtanulást.

Ami a felsőoktatásba való jelentkezést illeti, a kisebbségi diákok inkább instrumentális mint tradicionális célokat követve jelentkeznek egyetemre; bíznak a jobb elhelyezkedésben, a karrierlehetőségekben, és magasabb anyagi juttatásokat remélnek. Esetükben a főiskolára való jelentkezést nagyban motiválja a szülők és a család erős támogatása és az oktatás magasra értékelése körükben. A továbbtanulással kapcsolatos információk fő forrását a szülők jelentik, még annak ellenére is, hogy sokan nem Angliában végezték tanulmányaikat, vagy nem végeztek főiskolát egyáltalán.

A kisebbségi és többségi családok társadalmi-gazdasági háttérének bevonásával még inkább nyilvánvalóvá válik az erős motiváció szerepe a továbbtanulásra, hisz a kisebbségi főiskolások eleve hátrányosabb háttérből jönnek, mégis nagyobb arányban vannak képviselve a felsőoktatásban. Ez a szülők esetleges magas áldozatvállalási hajlandóságát mutatja annak érdekében, hogy gyerekeiknek jobb életszínvonalat biztosítsanak, mint amellyel maguk rendelkeznek.



4. ábra Felsőoktatási tanulmányok megkezdése életkor szerint 2001/02 (nappali és levelező)
Forrás: Connor 2004, p. 19

Az egyes etnikai csoportoknál megfigyelhető azonban bizonyos életkorbeli eltérés a főiskolára való jelentkezésnél. A feketék csoportja később, 21 vagy 30 év után jelentkezik egyetemre, szemben pl. az indiai vagy kínai fiatalokkal, akik a középiskola befejezése után rögtön főiskolára mennek. A kihagyott év, ill. évek felhasználása terén is vannak különbségek, míg a kisebbségi fiatalok munkát vállalnak, a többségiek inkább utazgatásra használják fel.

A kisebbségi fiatalok kimutathatóan kevésbé vesznek igénybe hitelt tanulmányaik finanszírozásához, előnyben részesítik a családi tőkéből való finanszírozást, ami mögött az eladósodástól való félelem is munkál. Ennek hatására azonban (anyagi okok miatt) gyakran le kell mondaniuk a drága, de színvonalasabb egyetemekről, és inkább lakhelyükön tanulnak tovább, megspórolva ezzel a kollégiumi és utazási költségek jelentős részét (a kisebbségi nappalis diákok 44%-a szemben a többségiek 19%-val).

A kisebbségi fiatalok tudatában vannak ún. „társadalmi adósságuknak” is szüleik irányába, azaz úgy érzik, vissza kell fizetni, meg kell hálálni a támogatásukat, amit gyakran nem anyagi úton, hanem például a fiatalabb testvérek támogatása, főiskolára való bejuttatása, az idősebb szülőkről való gondoskodás szintjén viszonzanak, vagy „csak” azzal, hogy megfelelnek a rájuk rótt szülői elvárásoknak.

Az intézmény kiválasztásában jóval meghatározóbb a család hatása, mint maga a szakválasztásnál. Az intézményválasztás fő indoka a kisebbségi diákok körében elsősorban az iskola akadémiai és munkaerő-piaci reputációja, de csaknem olyan fontos szempont az etnikailag vegyes környezet és a kisebbségi diákok/tanárok jelenléte az egyetemen. Így lehetséges, hogy azon egyetemek, ahol eleve magasabb arányban képviseltetik magukat a kisebbségek, további jelentkezéseket generálnak, hiszen az újonnan jelentkezők ezeket az iskolákat részesítik előnyben.

Ami a tanulmányi eredményeket illeti, azok nagy mértékben reflektálják a főiskolára való bekerülés módját, azaz akik „egyenes úton”, a szükséges A-levelek megszerzésével érkeztek, jobban teljesítenek. Jellemzően jobban teljesítenek a nők a férfiaknál, bár a kisebbségi és többségi nők teljesítménye közt szélesebb az olló: a többségi nők 63 a kisebbségi nők 44 %-a, valamint a férfiak 55 és 40 %-a ér el jó eredményt.

A kisebbségi fiataloknak a tanulmányaik alatt több nehézséggel kell szembenézniük, mint többségi társaiknak, ami rosszabb tanulmányi eredményekhez, esetenként kimaradáshoz vezet, minek okaiként főként az anyagi nehézségeket, a tanulás munkával való összeegyeztethetlenségét, valamint a tanárok támogatásának hiányát hozták fel. Felrótták még az egyes főiskolák „féhércentrizmusát” is, ami főként a jobb (pre-92) egyetemek alacsony kisebbségi részvételi arányából adódik; de megemlítették az egyes kisebbségi diákcsoportok egymástól való elzárkózását is.

3.3.3 Finnországi svédek

Finnország hivatalosan finn-svéd kétnyelvű állam, ahol mindkét nyelv hivatalos és nemzeti nyelv. Az ország 5,2 millió lakosából mintegy 300 ezer fő svéd anyanyelvű, ami a lakosság kb. 6%-át teszi ki, mégis kiterjedt nemzetiségi oktatási rendszerrel rendelkeznek. A svéd anyanyelvűeknek Finnországban saját, a finnel párhuzamos állami iskolarendszerük van, ahol a tanárok anyanyelvű svédek, s a tanítás nyelve is kizárólag a svéd (Győry Szabó 1999).

Ami az óvodákat illeti, a mintegy 2200 finnországi óvoda közül 320 foglalkozik svéd nyelven a gyermekekkel. Többségük önálló svéd óvoda, csak néhány olyan intézmény van, ahol finn és svéd nyelvű csoportokat egyaránt indítanak. Elsősorban a 22%-ban svédek lakta tengerparti területeken épült ki az alsó- és középfokú svéd nyelvű iskolahálózat. Jellemző, hogy az egynyelvű településeken csak svéd iskolák, a kevert helységekből pedig egyaránt svéd és finn iskolák is megtalálhatók. A finnországi általános iskolák 7%-a svéd nyelvű, ahol csaknem 300 alapiskolában 22 000 diák tanul. Ez az összes diák 5,5%-át teszi ki.

Az idegen nyelvoktatás az általános iskola harmadik évében kezdődik. Korábban a másik csoport nyelvét első idegen nyelvként kötelezően fel kellett venni, ma már a diákoké a választás lehetősége. Így a finn gyerekek többnyire az angolt választják első idegen nyelvnek, s másodikként kezdik el tanulni a svédet hetedikben. A svéd gyerekek azonban inkább a finn nyelvet tanulják első idegen nyelvként és az angolt másodikként. A finn iskolákban a másik nemzeti nyelvet az iskolában hat éven át tanítják kötelezően.

A finnajkú lakosság a kötelező svédtanulás tekintetében jelentősen megosztott. A hivatalos álláspont szerint azonban csak így érhető el, hogy a finnajkúak kétnyelvűek legyenek, azaz a svéd kisebbség minden élethelyzetben használhassa az anyanyelvét, továbbá sokak szerint a másik északi nyelv megtanulása azért is szükséges, mivel erősíti az északi kulturális identitást.

A középfokú oktatás alsó és felső középiskolára bomlik. Az alsó középiskola tulajdonképpen az általános iskola 7-9. osztályát takarja, s akkor indítható itt svéd tagozat, ha minden évfolyamban 90 ill. szórványban 40 tanuló igényli azt. A kilencvenes évek közepén 38 svéd nyelvű alsó középiskola működött, melyeket több mint 11 ezer diák látogatott. A felső középiskola vagy gimnázium hároméves, a svéd gimnáziumok tanítási nyelve svéd. A 33 svéd nyelvű gimnáziumba kb. 6 ezer diák jár, ami a svéd gyerekek 55%-a. A svéd gyerekek számára kötelező a finn, a finneknek pedig svéd nyelvből kell érettségit tenni. Pozitív példa a kétnyelvű gyerekekhez való hozzáállás, ugyanis a vegyes házasságokból származó gyermekek számára többletfoglalkozásokat tartanak annak érdekében, hogy az egynyelvűek szintjét elérjék mindkét nyelven.

A szakközépiskolai és szakiskolai oktatás is biztosított a finnországi svéd gyerekek számára: a szakmák 95%-a svédül is tanulható. Emellett kétnyelvű az oktatás olyan szakmák esetén, ahol mindkét nyelvet napi szinten kell használni pl. közgazdasági, vendéglátó-ipari stb. Az 52 svéd nyelvű szakközépiskolában (alsó középiskolai képzés után) 1-3 éves továbbképzésben 4000-en tanulnak.

Finnország 21 egyeteméből jelenleg egy svéd nyelvű, és két egyetemi szintű intézet működik svéd nyelven. Az önálló svéd egyetemet 1918-ban hozták létre Turku városában (svédül Abo), ahol hét karon 5000 diák végzi tanulmányait. Két további intézmény: a helsinki Kereskedelmi Főiskola és a Helsinki Egyetem részeként működő Svéd Szociális és Kommunális Főiskola is egynyelvű, összesen 3400 diákkal.

Az Abo Egyetem megköveteli az anyanyelvi szintű svéd nyelvtudást a hallgatóitól, hisz a tanítás nyelve svéd. A nem anyanyelvű felvételizőknek nyelvi teszten kell bizonyítaniuk nyelvtudásukat. Meglepő, hogy sok finn anyanyelvű diák jelentkezik az egyetemre: az egyetemisták egynegyede finnajkú, ami a finnországi átlagnál jóval színvonalasabb képzésnek tudható be.

Az egyetem a finnországi svédek oktatási és kutatási központjaként is tevékenykedik, feladata többek közt az iskolai tananyagok kidolgozása a svéd nyelvű iskolák számára. A teljes svéd nyelvű pedagógusképzés is az Abo Egyetem feladatkörébe tartozik, az összes svéd nyelvű alsó- és középfokú tanárt és óvodapedagógust itt képzik. Kétnyelvű az összes helsinki felsőfokú intézmény, valamint Finnország legnagyobb egyeteme, a Helsinki Egyetem, ahol a finn mellett 27 professzor svédül is ad elő. A kétnyelvű egyetemekre kvóta alapján meghatározott számú svéd hallgató kerül be, fő cél, hogy az egyes pályák, mint pl. a jogászképzés ne finnesedjen el, s maradjanak svéd nyelvű jogászok is az anyanyelvi jogi képviselő lehetőségét biztosítva az országban.

A finn társadalom értéknek tartja mindkét őshonos népcsoport nyelvét és kultúráját, mely fenntartásának legfőbb eszköze épp az oktatás. A svéd kisebbségi és vegyes családokban egyaránt fontos kérdés az iskola nyelvének megválasztása, s a svéd oktatás magas színvonala Finnországban pedig sokban hozzájárul a svéd nyelv fennmaradásához. Felmérések nem állnak rendelkezésre az egyes csoportok által elért iskolázottsági szintekről vagy iskolai teljesítményről, mivel a finn jogszabályok tiltják a faji, etnikai vagy kisebbségi státuszra vonatkozó adatok gyűjtését. A nemzetközi felmérések esetében (pl. PISA) pedig az jelent problémát, hogy a minta etnikai szempontból nem reprezentatív, azaz olyan alacsony számban szerepelnek benne egyes etnikai csoportok tagjai, hogy ezirányú kiértékelésre nem alkalmas. Mindent összevetve mégis megjegyezhető, hogy a svéd nyelvű képzésben részt vevő svéd tanulók aránya csaknem reprezentatív minden iskolai szinten, azaz mindenkinek megvan a lehetősége arra, hogy anyanyelvén tanuljon, de szükséges és elvárt a másik nemzeti nyelv elsajátítása is (Analytical Report on Education, 2004).

3.3.4 Dél-Tirol

A kétharmad arányban németek, egynegyed arányban olaszok és ladinok lakta Dél-Tirol autonómiája a finnországi svédek mellett az egyik legemlegettebb kisebbségi modell Európában. Olaszország lakosságának mindössze 0,5%-át teszi ki a német kisebbség (a dél-tiroli autonómián belül 287 000, azaz a lakosság 68%-a német nemzetiségű) a német nyelv mégis az olasszal egyenrangú nyelv Dél-Tirolban, ami maga után vonja a nyelvhasználat és az iskoláztatás kisebbségi szempontú rendezését is a provinciában.

Az olaszországi alap- és középfokú oktatás három szintre tagolódik: 5 év alapiskola, három év alsó középiskola és 5 év gimnázium. Az oktatási rendszer egyenlő jogokat biztosít mindkét (német vagy olasz) nemzetiségnek az anyanyelvi oktatáshoz az óvodától az érettségiig. Így a német nemzetiségűek német nyelvű, az olasz nemzetiségűek pedig olasz iskolába járnak, s ennek megfelelően két egymástól független oktatási rendszer működik egymás mellett.

A két csoport számára itt is előírás a másik csoport nyelvének megtanulása, amit anyanyelvű tanárok oktatnak az első vagy második osztálytól fogva. Annak ellenére, hogy az olasz oktatása a német nyelvénél kevesebb óraszámban történik, mégis a fiatalok jellemzően jobban beszélnek olaszul, mint olasz társaik németül. Ennek oka egyrészt, hogy a kisebbség mindig motiváltabb a többség nyelvének elsajátítására, másrésztől viszont az olaszoknak nem sok előnyük származik a német nyelvtudásból, nincs jelentős gyakorlati haszna mivel a térségben nem az irodalmi nyelvet beszélik az emberek. A nyelvtanulást inkább az a tény motiválja, mely szerint mindenkinek kötelező kétnyelvűségi vizsgát kell tennie, ha köztisztviselő, közalkalmazott kíván lenni.

A nemzetiségi iskolába való beiratkozásnak azonban nem feltétele az adott nemzetiséghez való tartozás, az iskola nyelvének megválasztása a szülő kiváltsága. Ezért aztán a különböző nyelvű iskolákban tanuló diákok megoszlása eltér a lakossági arányszámoktól, méghozzá a német nyelvű oktatás javára.

A felsőbb oktatási szinten azonban ez az arány változik, ugyanis egyre nő az olaszul tanulók száma. Ez annak is lehet köszönhető, hogy a dél-tiroli németeknek nincs saját egyeteme, de aki németül szeretne tanulni, megteheti a szomszédos Ausztriában, ahol az ország összes egyeteme nyitva áll a fiatalok előtt. Innsbruckban például több ezer dél-tiroli hallgató tanul az anyaországiakkal azonos feltételekkel, de csaknem negyedük, az ausztriai tanulmányai befejezése után már nem is tér haza. Aki az olasz nyelvű felsőoktatást választja, tanulhat a fővárosban, Trientben vagy bármely más olasz egyetemen. Összességében így a csaknem 11 ezer dél-tiroli főiskolai hallgató fele olasz, fele német intézményben végzi tanulmányait. Az olasz kormány általában elismeri az osztrák diplomákat, de azért a diplomák honosítása körül több probléma adódott, ezért is részesítik előnyben sokan az olasz egyetemeket.

Válaszul a felsőfokú végzettségűek különösen alacsony arányára a dél-tiroli tartományban hozták létre a Bolzanoi Szabadegyetemet 1997-ben, mely nem egy kifejezetten kisebbségi egyetem, hisz fő célkitűzése a háromnyelvű oktatás megvalósítása Dél-Tirolban. A Bolzanoi Szabadegyetem államilag elismert egyetemi diplomát ad és elismerheti az egyes osztrák főiskolai diplomákat is. Az egyetem alapszabálya hangsúlyozza az egyetem nemzetközi orientációját, és hogy híd-szerepet kell betöltenie a közép-európai és az olasz kultúrtérség irányában. Ezt szolgálja a többnyelvű képzés és a külföldi vendégprofesszorok nagy száma, akik az egyetemi dolgozók akár 70%-át is kitehetik.

Mivel kezdetben a felvehető diákok száma maximált volt, a felvétel felvételi vizsgához volt kapcsolva, ahol a diákoknak legalább két nyelv alapos ismertetét kellett tanúsítaniuk. A felvételi eredménye az érettségi vizsgaeredménnyel együtt adta meg az alapot a felvételi döntéshez. A tanrendben minden szaknál feltüntetik az oktatás nyelvét is, s a vizsgákat is ezen a nyelven kell letenni. Az egyetem Művelődési és Közgazdasági Karral indult. Értelemszerűen feladatának tekinti az anyanyelvi óvodapedagógus, általános iskolai és középiskolai tanárképzést, de az általános művelődési, kulturális és szociálpolitikai célkitűzések mellett olyan gazdasági szakemberek képzését tűzte ki célul, akik elősegíthetik a tartomány beilleszkedését a nemzetközi gazdasági életbe.

3.4 Magyar vonatkozású elméletek és felmérések

A kisebbségi oktatásról szóló monográfiájában Kozma [2002] abból indul ki, hogy a továbbtanulási részvétel arányait demográfiai tényezők befolyásolják. A kelet-európai társadalmak demográfiai magatartása fokozatosan alakul át a nyugat-európai mintát követve, ellenben a kisebbségek demográfiai magatartása rendszerint eltér a környezetétől, ugyanis nem a többségi társadalomban honos, hanem inkább az anyaországban általános viselkedését követi, még ha késésekkel is.

A határon túli magyar kisebbségeket a demográfiai csökkenés, a korcsoportok kiegyenlítődése, a zárónépesség jellemzi, így a magyar kisebbségek továbbtanulási számát szinten tartva a továbbtanulási arányok várhatóan emelkedni fognak. Másrészt ahogy a középosztályosodás a fejlettebb régiókból a fejletlenebb Közép- és Kelet-Európa felé halad, úgy nő a továbbtanulási igény, és jön létre tömeges középiskolázás - később pedig felsőoktatás - még demográfiai csökkenés esetén is.

Kozma két hipotézist állít fel a kisebbségekre vonatkozóan. Egyrészt amennyiben a kisebbségi társadalom anyaországa kevésbé modernizált, mint a többségi társadalom amelyben él, akkor a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényei elmaradnak a többségi társadalom mögött, azaz „modernizációs deficitjük” van. Így a kisebbségnek előbb fel kell zárkóznia a többségi társadalomhoz, hogy aztán annak középosztályi értékeit, köztük a továbbtanulás iránti igényeket is átvegye.

Ellenkező esetben a modernizáció a kisebbségi társadalomban meggyorsabb, azaz a kisebbségnek modernizációs többlete van. A továbbtanulási igények gyorsabb növekedése azonban feszültségekhez vezethet a többségi társadalomban, amit azok negatív esetben szankcionálnak vagy épp ellenkezőleg, a kisebbségi magatartás modellé válhat a többségi társadalom számára.

Kozma szerint a kelet-európai társadalmak egyik fontos tartalékát azok a kisebbségek képezik, amelyek többségi társadalmaikhoz képest modernizációs többséggel rendelkeznek. A többségi társadalmak érdekében áll ezen többség felhasználása: hogy kisebbségeiknek (is) megnyissák a továbbtanulás lehetőségeit. Ez lehet szerinte a kelet-európai társadalmak egyik jelentős tartaléka az oktatásügy kiterjesztése terén.

3.4.1 Az iskoláztatás nyelve

Kisebbségi családban az első, ám a gyermek egész életét több szempontból is meghatározó tényező az általános iskola kiválasztása, értve alatta az oktatás nyelvét. Felvidéken ilyen jellegű kutatást folytatott Lampl Zsuzsa, Erdélyben pedig Sorbán és Dobos. Lampl [1999] azt vizsgálta, miért íratják magyar szülők szlovák alapiskolába a gyermekeiket, valamint milyen identitástípusok rajzolódnak ki az iskolaválasztás hátterében. A mintát alapiskolás gyermekkel rendelkező 600 magyar szülő kérdőíves megkérdezése alkotta, akiket két csoportra osztott aszerint, hogy magyar vagy szlovák nyelvű iskolába íratják gyereküket. Mivel a mintába olyan szülők is bekerültek, akik szlovák nemzetiségűnek vallották magukat, Lampl végül három fő csoportot különített el: érett, köztes és szlovák identitású szülőket.

Az érett identitású szülők – Lampl szerint – azok, akik következetesen magyar iskolába íratják a gyereküket, a másik két csoportnál magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, és az anyanyelvi iskola fontosságát, valamint a széleskörű műveltség megszerzését tartják fő szempontnak (ami szerintük anyanyelven a legkönnyebb). A másik két csoport viszont úgy véli, a magyar iskolában a gyerek nem tanulja meg jól az államnyelvet és így nehezebben fog érvényesülni, azért inkább szlovák iskolába íratja gyerekét.

Az iskolaválasztásnál a szülők szilárd meggyőződése mellett a családi hagyományok és az iskola hírneve dominált az érett identitású szülőknél, míg a másik két csoportban a társadalmi légkör vezet magasan a második helyen, de helyett kap a barátokon kívül a rokonság és a munkatársak véleménye és meglepő módon a tömegkommunikáció is.

A döntéshozatal is eltér az egyes csoportok szerint. Az érett identitásúaknál a legmagasabb a közös döntés aránya, illetve az anya szerepe az erősebb. A szlovák identitásúak esetében pedig az apa szavának is nagy súlya van.

Lampl szerint a három szülőcsoportot nem a származás vagy a családi kommunikáció nyelve különbözteti meg egymástól, hanem hogy milyen nyelven végezték iskolájukat.

„Iskoláztatásuk nyelve szoros összefüggésben áll gyermekeik iskoláztatásának nyelvével, de nemcsak azért, mert az iskolaválasztás „öröklődik” hanem elsősorban azért, mert az iskolaválasztás alapján a mintában egymástól elkülönülő szülőcsoportok valójában a nemzeti identitás alakulásának és állapotának más-más állomásait tükrözik, más-más identitástípust képviselnek, s gyermekük iskoláztatásának nyelvéhez is ennek fényében viszonyulnak.” (Lampl 1999, 67)

Az iskolaválasztás szociológiai dimenzióit vizsgálta Sorbán Angella és Dobos Ferenc [1997] a Balázs Ferenc Intézet keretében végrehajtott tényfeltáró (nem reprezentatív) felmérés keretében. Vizsgálatuk, mely 34 településen 573 szülő megkeresésével zajlott, a következő megállapításokat hozta:

- A családi háttér (szülők iskolai végzettségének és szülők iskoláztatása nyelvének) hatásait vizsgálva kimutatták, hogy a beiskolázási gyakorlat mintegy „áthagyományozódik” a szülőről a gyerekekre, a gyerekek magyar tannyelvű iskolába való íratása azokat a szülőket jellemzi inkább, akik maguk is magyar nyelven tanultak, azaz szignifikáns különbséget találtak az iskoláztatás nyelve szerint. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a szülők alacsonyabb (általános, érettségi) végzettsége gyermekeik román nyelvű, magasabb (felsőfokú) végzettsége inkább magyar nyelvű iskoláztatását valószínűsíti.
- Ami a családok foglalkozási szerkezet szerinti megoszlását illeti, leginkább a munkás- és vállalkozócsaládok, legkevésbé pedig a (második generációs) értelmiségiek választották nagyobb arányban a román tannyelvű iskolát, valamint igazolták a vegyes házasságok és a román tannyelvű iskolaválasztás „természetes együtt járását”.
- A bevont kontextuális változók közül a lakóhelyi migrációval (belső vándorlással) kapcsolatos hipotézisüket nem sikerült igazolni, azaz a faluról városra betelepültek nem íratták nagyobb arányban román tanítási nyelvű általános iskolába a gyerekeiket.
- A családon belüli nyelvhasználatot illetően úgy találták, hogy mind a magyar, mind a román tannyelvű iskolát választó szülők esetében a gyermekkori nyelvhasználat dominánsan a magyar volt, mégis a gyermeküket román tannyelvű iskolába járató szülők családjában jelenleg a román nyelv erőteljes dominanciája jellemző. Ennek megfelelően a közösségen belüli interperszonális kapcsolatok (tágabb rokonság, barátok, munkatársak) etnikailag homogén (magyar) jellege a gyerekek magyar nyelvű iskolába íratását valószínűsíti.

3.4.2 Középiskola-választás

Bodó Julianna [2004] erdélyi, Hargita megyei nyolcadik osztályosok továbbtanulási terveit térképezte fel. Arra kereste a választ, milyen tényezők játszanak meghatározó szerepet a 8. osztályosoknál a továbbtanulás, illetve a munkaerőpiachoz kapcsolódó pályák választásában, továbbá honnan szerzik a döntéshez szükséges információkat, ill. mekkora a képzési rendszerből véglegesen kimaradók, illetve a választott pályát valamilyen oknál fogva „alultervezők” aránya.

Kimutatta, hogy a nyolcadik osztályos tanulók több mint egyharmada nagyon rövid időtartamúra tervezi tanulási életpályáját, azaz már most pontosan tudja, hogy miért és meddig fog az oktatási rendszerben tartózkodni. Valamivel rugalmasabb a második csoport, amely középszintű, de szintén a térségre szabott társadalmi presztízsű életpályát tervez. Számukra az iskola, a tanulás inkább kötelesség, mint lehetőség. A megcélzott pálya tekintetében jellemző, hogy ha egy választás nem sikerül, akkor a következőkben ennél alacsonyabb szintet céloznak meg. Más szóval a visszalépés, az igények és a saját magukkal szembeni elvárások csökkentése a legjobbnak ítélt stratégia.

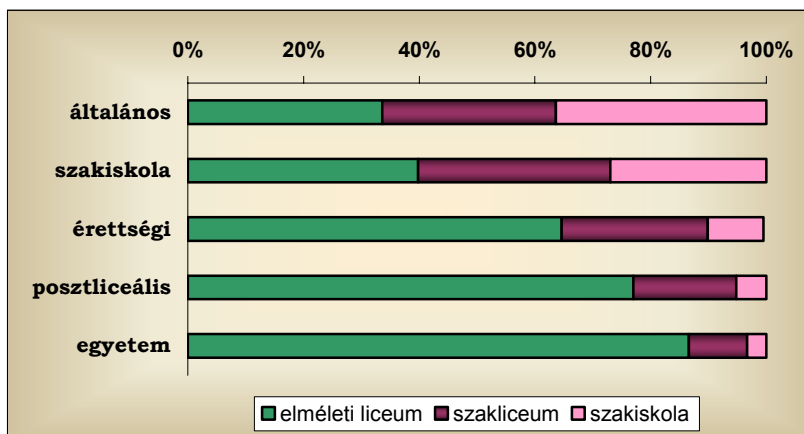
Mint a válaszokból kiderült, a diákok többsége a munkaerőpiacnak azt a szegmensét célozza meg, amely jövedelem szempontjából az (alsó)közép-kategóriába sorolható, s viszonylag könnyen megszerezhető tudáskészletet igényel, ill. nem igényel speciális szaktudást. Ez a stratégia a minél gyorsabb, minél biztonságosabb elhelyezkedést követi, szemben a tudás felhalmozására és a többirányú választás lehetőségének megteremtésére irányuló stratégiával.

A választott pálya (szakma) indoklásánál a domináns érv a (szubjektív kategóriákban megfogalmazott) érdeklődés, a pragmatikus indoklásoknak csak kis szerep jut. Kevés a logikus magyarázat a diákok részéről, ami valószínűsíti, hogy nem saját választás alapján döntöttek, hanem tanácsok, közösségi döntési rutinok, modellek alapján, ami az iskolai életpálya alultervezésének egyik nagyon fontos meghatározója. Rurális térségben a modellek szerinti választás – az egyéni választás helyett – olyan döntéshez vezethet, amely az egyéni képességeknek nem szentel figyelmet valamint háttérbe szorítja az egyéni ambíciókat.

A kutatás során nyert adatok tanúsága szerint a szülők és a családtagok egyaránt pozitívan viszonyulnak a tanulók által választott szakmákhoz, ami azt is jelentheti, hogy vélhetően a család közvetlen vagy közvetett módon érvényesülő akarata a mérvadó. Figyelembe véve, hogy a térségben élő családok több mint kétharmada anyagi gondokkal küszködik, „egyik napról a másikra él”, nagy a valószínűsége annak, hogy az iskolai életpálya családi tervezésében olyan modell kerül előtérbe, amely a minél rövidebb iskolai képzést, a rövidtávon legbiztosabbnak tűnő munkaerő-piaci elhelyezkedést helyezi előtérbe.

Ennek megfelelően a diákok egynegyede azonnal befejezi a tanulást, amint erre a család engedélyt ad, azaz ha szakmunkásdiplomát vagy érettségi bizonyítványt szerez, de ez a csoport az iskolaelhagyók közvetlen potenciális bázisa is.

A miért nem érdemes továbbtanulni kérdésre a válaszok feltehetően a környezetből származó tapasztalatokat tükrözik (külföldi munka, üzletelés). A hol szeretnél továbbtanulni kérdésnél a preferenciák listáját az elméleti gimnáziumok vezetik, ezt követik a szakliceumok és a szakiskolák. A diákok által másodikként megjelölt opciók többnyire visszalépésnek tekinthetőek, hiszen a második opció esetében jóval alacsonyabb az elméleti gimnáziumot választók aránya (16,0 %), és magasabb arányban választják a szakliceumot (24,7 %) és a szakiskolát (21,4 %), illetve az egyházi iskolákat (6,1%). A diákok mintegy 7%-nak viszont nincs semmilyen elképzelése a továbbtanulásról. Az 5. ábra a gyerekek választását a szülők iskolai végzettsége alapján mutatja be.



5. ábra Gyerekek iskolaválasztása a szülők végzettségének tükrében Forrás: Bodó 2004, p. 40

Egyértelmű a családi környezet hatása a gyermek iskolaválasztására: kezdetben a választott iskolák egyenlő arányban oszlanak meg a gimnázium, a szakliceum és a szakiskola közt, majd ez az arány a szülők végzettségének emelkedésével egyre inkább a gimnázium irányába tolódik.

A kutatás során nyert adatok szerint a lakhely jellegének is fontos szerepe van az iskolatípusok közti választásban. A falusi lakhellyel rendelkezők esetében több mint két és félszer nagyobb a szakiskolát választók aránya, mint a városon, ezzel szemben az elméleti gimnáziumot választók aránya a városi diákok esetében több mint másfélszerese a falusi diákok arányának. A szülők foglalkozására és a lakhelyre vonatkozó adatok arra utalnak, hogy az iskolai, tanulási életpálya alultervezése elsősorban falusi környezethez és a szülők alacsonyabb iskolai végzettségéhez köthető, amit általában rossz anyagai helyzet kísér, azaz az oktatás és a szociális helyzet problémái egymást erősítve hozzák létre ezt a negatív tendenciát.

Az elődleges vonatkoztatási csoportok szerepének vizsgálatához kapcsolódik az iskolaválasztást meghatározó tényezők elemzése. A diákok a család ajánlását nagy számban jelölték be meghatározó tényezőnek, ám a barátok ajánlása jóval kisebb súllyal szerepel, és szintén alacsony a tekintetben a tanárok meghatározó szerepe. A gyerekek kevesebb, mint 15 százaléka érzi úgy, hogy saját iskolaválasztásában valamelyik tanára jelentős hatást gyakorolt volna, ami egyértelműen utal arra, hogy az iskolaválasztásban a család és a társadalmi környezet hatása nagyságrendekkel jelentősebb, mint az oktatási intézmények szerepe.

A továbbtanulásról folytatott beszélgetéseket illetően a kívülről érkező hatások közül a szülők szerepe a legfontosabb. Ugyanakkor természetes is, hogy erről a kérdésről a szülőkkel beszélgetnek a leggyakrabban, illetve az osztály az a hely, ahol az ezzel kapcsolatos kérdések leginkább terítékre kerülnek. Ha az osztálytársakat és az idősebb barátokat egy kategóriaként kezeljük, világosság válik, hogy a fiatalok majdnem ugyanolyan arányban beszélnek meg ezt a kérdést baráti körben, mint otthon a szülőkkel.

Összefoglalásként elmondható, hogy az iskolaelhagyásnak, az iskolai, tanulási életpálya alultervezésnek a vizsgált térségben igen jelentős társadalmi bázisa van, mely több komponensből tevődik össze. A legfontosabbak: kedvezőtlen anyagi helyzet, a szülők alacsony iskolai végzettsége, kedvezőtlen rurális jellemzők, az iskolától és a tanulástól való igen jelentős „elfordulás”, illetve ennek széles körben elfogadott „ideológiája”, mely tényezők kölcsönösen erősítik egymást.

Az iskolai és tanulási életpálya alakulásában a családi környezetnek meghatározó szerepe van. Tekintettel arra, hogy a térségben a családok kétharmada kedvezőtlen anyagi és munkaerő-piaci helyzetben van, az alultervezésnek „kemény” feltételei alakulnak ki, valamint az iskolai, tanulási életpályát felültervezők és alultervezők közti távolság is egyre növekszik. Idővel ez oda vezethet, hogy a felültervezők gyakorlata nem pozitív, követendő példaként fog működni az alultervezők számára, hanem a saját alultervezési gyakorlatot megerősítő negatív tapasztalatként („nekünk ez úgysem sikerülhet”) fogalmazódik meg.

3.4.3 Felsőfokú továbbtanulás

Papp Z. Attila [2002] végzett kutatást a vajdasági magyar (15-26 évesek körében) fiatalok továbbtanulási hajlandóságáról. Kérdőíves módszer segítségével 523 fiataalt kerestek meg, a minta reprezentatív volt életkor, nem és településtípus szerint.

A vizsgálat eredményeként kiderült, hogy a megkérdezettek 42 százaléka tanulna tovább valamilyen felsőoktatási intézményben. Ez az arány a fiatalabb korosztályon (16-20 évesek) belül 68, az ennél idősebb (21-25 éves) korcsoporton belül pedig csak 32 százalék. Nemek szerinti bontásban nem mutatkozik nagyobb eltérés, a lányok esetében azonban valamivel intenzívebb a továbbtanulási

68

hajlandóság, továbbá a városi származásúak nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább, mint a falusi fiatalok.

Megállapításra került még, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége szignifikánsan befolyásolja a továbbtanulási hajlandóságot, ám az anya végzettsége az, amelynek nagyobb hatása van. Pozitív kapcsolatban állt még a továbbtanulással az ifjúsági életforma megőrzésére irányuló törekvés, azaz a munkába állás kitolása, valamint a megfelelő (szelektált) baráti kör, mely mintegy „magával húzza” a fiatalt. Negatívan hat viszont az életkor, ami érthető, hiszen a fiatalabb korosztályon belül nagyobb az új ismeretek megszerzésének intézményes ambíciója.

Az adatok alapján az internethasználat is jelentősen növeli a továbbtanulási hajlandóságot, azaz minél többet internetezik egy fiatal, illetve minél kevesebb pénzt költ szórakozásra, annál nagyobb mértékben van esély arra, hogy a továbbtanulást válassza.

A továbbtanulási esély fordítottan függ össze a településen belüli magyarok részarányával. A többségi magyar közösség szintjén feltehetően továbbtanulás nélkül is boldogul a fiatal, míg szórványban a továbbtanulás jellegzetesebb mobilitási csatornaként működhet. A legnagyobb továbbtanulási kedv Észak-Bácskában tapasztalható (36%), a legkisebb pedig Dél-Bánátban (2%), e két véglet között helyezkedik el sorrendben: Észak-Bánát (26,7%), Dél-Bácska (20%), Közép-Bánát (10%) és Nyugat-Bácska (6,6%). Az említett sorrend hasonló arányokat mutat az egyes körzetek magyar nemzetiségű lakosainak arányával.

A továbbtanulási szándékre nincs hatással a tény, hogy a fiatal milyen tannyelvű osztályba jár, azaz feltehetően nem jelentkezik előnyként a magyar iskola amennyiben bizonyos tárgyakból nem lehet magyar nyelven felvételizni.

Az alapján, hogy hol tanulna szívesen tovább, a vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási stratégiája három jellegzetes irányba mutat: egyrészt létezik egy magas Magyarországon tanulni szándékozó csoport, másrészt körvonalazódik egy olyan csoport, amelyik Újvidéket preferálja, és harmadsorban látszik egy olyan csoport, amelyik Szabadkát választaná.

A preferált szakok tekintetében megállapítható, hogy a megkérdezettek elsősorban a közgazdasági, műszaki és informatikai képzést választanák, a vágyak „második szintjén” jelenik meg a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok iránti igény. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzések csak kisebb mértékben tarthatnak érdeklődésre számot a fiatalok körében, feltehetően azért, mert ilyen képzések nincsenek magyar nyelven.

A továbbtanulási szándék elsősorban a jelenleg négyéves szakközépbe (76,4%), illetve a gimnáziumi diákok körében (97,4%) a legnagyobb, de ez a hajlandóság a jelenleg főiskolára, egyetemre járók körében is magas (57,8%). Ez utóbbi arány egyrészt azzal magyarázható, hogy a jelenleg főiskolára járók szeretnék egyetemi vagy

posztgraduális szinten folytatni tanulmányaikat, másrészt az is elképzelhető, hogy néhányan más képzés felé is orientálódnának. A felsőfokú képzésben való részvétel iránti hajlandóság leginkább a hároméves szakmunkásképzősök és a jelenleg dolgozók körében a legalacsonyabb.

A továbbtanulni vágyók 88 százaléka magyarul, 29 százaléka szerbül és mintegy 14 százaléka akár angolul vagy németül is tanulna. Legtöbben egyetemi (68%), valamint főiskolai szinten (28%) folytatnák tanulmányaikat, 9 százalék pedig posztgraduális képzésben venne részt. Végül a kutatás megpróbálta feltérképezni a megkérdezettek jövőképét, mely teljesebb képet nyújt a továbbtanulási hajlandóságról, mivel elvonatkoztat a jelenlegi képzési kínálattól, és szabad teret enged az igények megfogalmazására.

Összességében megállapítható a közgazdasági képzés iránti igény a meglévő képzési kínálattól elvonatkoztatva is a legmagasabb. Viszont a továbbtanulni szándékozók mintegy 6-7 százaléka csak azért választja a műszaki, mérnöki képzést, mert „nincs jobb” választása, azaz mindez a kínálati oldal szegénységének tudható be. Hasonlóképpen a természettudományi képzés kínálata is jóval meghaladja a bevallott vágyak szintjét, viszont fordított eset áll fenn a bölcsészeti és jogi képzés esetében. A kínálati oldal szűkössége miatt sokkal kisebb arányban mernek a fiatalok olyan szakokra gondolni, amelyekhez igazán kedvük lenne. Százalékosan megfogalmazva, körülbelül még 8 százaléknyan jelentkeznének jogi képzésre, de feltételezhetően mivel ilyen képzés nincs magyar nyelven, a fiatalok egy része „álmodni is alig mer róla”, azaz nem is tesz kísérletet rá, hogy ide felvételizzen. Bölcsészeti képzésre is nagyobb igény mutatkozik, mint amennyit a jelenlegi felsőfokú képzési rendszer lehetővé tesz, a vágyak ilyen szintű magasabb aránya az idegen, ill. az angol nyelv elsajátításának igényéből fakad. Az általános elképzelések szintjén megjelenő politikatudományok iránti kereslet az egyéni elboldogulás szintjén is jelen van, ám az ország sikerességének szempontjából az informatika népszerűségével vetekszik. A felmérés eredményei alapján egyértelműen megállapítható, hogy szükséges a jelenlegi képzési kínálat korszerűsítése és bővítése (pl. a közgazdasági képzések szélesítése, a műszaki képzések informatika irányába való elmozdulása).

A Limes Társadalomkutató Intézet (Orosz, Csernicskó 2001) kutatást végzett a kárpátaljai magyar középiskolások körében. A kutatás során, melyben a 2000-ben Kárpátalján érettségiző magyar diákok továbbtanulási hajlandóságát vizsgálták, összesen 595 érettségiző, magyar osztályba járó diákot kérdeztek meg arról, hol szeretnék folytatni tanulmányaikat, és milyen tényezők hatnak a választásukra.

A reprezentatív minta nagy többsége (70%) a középiskola befejezését követően folytatni szeretné tanulmányait, mindössze 10% kíván munkába állni és további 10% még nem tudja, mihez kezd az érettségit követően. A továbbtanulást magyarázó tényezők közül a tanulmányi átlag szignifikáns hatással van a továbbtanulási

szándékra, valamint a nemek között is szignifikáns a különbség a nők javára. Az iskolatípust illetően az egyházi liceumot, illetve gimnáziumot végző diákok körében magasabb a továbbtanulási szándék, a hagyományos állami középiskolákban a legalacsonyabb a továbbtanulási kedv. Ez arra is visszavezethető hogy ide eleve olyan diákok jelentkeztek, akik majd felsőfokon szeretnék volna folytatni tanulmányaikat illetve az arány a magasabb oktatási színvonalra is utalhat.

A falusi és városi székhelyű iskolák között is jelentős eltérés van aszerint, hogy az érettségizők milyen arányban szeretnék továbbtanulni. A falvakban iskolába járó gyerekek körében magasabb a tanácstalanok, illetve az iskola után munkát választók aránya. De vannak regionális eltérések is: az Ungvári járásban a legmagasabb azok aránya, akik folytatni szeretnék tanulmányaikat, az egykori Ugocsa vármegye területén alakult Nagyszőlősi járásban pedig a legalacsonyabb.

Jelentős eltérés van a magyar és ukrán tannyelvű iskolába járók között: az ukrán tannyelvű iskolába járó magyar nemzetiségű diákok körében magasabb azok száma, akik az érettségit követően tovább szeretnék tanulni. Ez azzal is magyarázható, hogy azok a szülők íratják ukrán iskolába gyermeküket, akik szerint az érvényesülés eszköze az ukrán nyelv, illetve akiknek olyan ambícióik voltak, hogy gyermekük az államnyelv ismeretével vigye valamire az életben.

Tapasztalatok szerint azok a 2000-ben érettségizett magyar fiatalok, akik ukrán vagy orosz tannyelvű iskolába jártak, társadalmi háttérüket tekintve jellemzően az akkori (a 10-11 évvel ezelőtti) elithez tartoztak, illetve szerettek volna felkapaszkodni. Mivel pedig az oktatás nemcsak a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítésére, hanem újratermelésére is hatással van, illetve mert a családi háttér általában meghatározó a pályaválasztásban, természetes, hogy az ukrán iskolába járók körében magasabb a továbbtanulni vágyó magyar gyerekek aránya.

Ami a szülők iskolai végzettségének hatását jelenti a diákok továbbtanulási kedvére, mind az anya, mind pedig az apa végzettsége hatással van a vizsgált változóra. A vizsgálat során felmérték a kárpátaljai magyar érettségizők továbbtanulási szempontjait is. A diákok többsége vágyaik szerint választ a továbbtanulási lehetőségek közül, hiszen az „azt tanulhassam, amire mindig vágytam” szempontot tekintették a legtöbben meghatározónak. Az anyanyelven való tanulás szintén lényeges szempontnak bizonyult, valamint sokaknál az a döntő, hogy a megszerzendő diploma magas presztízsű legyen. Az intézményben folyó oktatás magas szakmai színvonala, mint szempont, csak a negyedik helyen szerepel, amit a jó felszereltség és körülmények követnek. Az iskolaválasztásában (az adatok szerint) nem játszanak meghatározó szerepet az olyan szempontok, mint például a „mindegy, mit tanulok, a diploma a lényeg”, vagy a „Külföldön tanulhassak, nem lényeges, mit” és az anyagi korlátok („minél kevesebb pénzembe kerüljön” ill. „minél közelebb legyen lakóhelyemhez”) csak a 6-7. helyen szerepeltek.

Arra a kérdésre, hogy hol kívánják folytatni tanulmányaikat a leginkább preferált válasz Magyarország, amit Kárpátalja, majd Ukrajna belső területei követnek. Arra, hogy külföldön, idegen nyelven folytassák tanulmányaikat csak kevesen vállalkoznának (alig 6%).

A kutatás során fontos szempont volt annak felderítése hogy a kárpátaljai magyar érettségizők véleménye szerint mi a meghatározó Ukrajnában a felvételinél. A felmérés szerint a 2000-ben Kárpátalján érettségizett magyar diákok úgy vélik, hogy az ukrajnai felvételinél az anyagi lehetőségek számítanak a leginkább, az alapos felkészültség és tudás csak a második helyen áll. Az ukrajnai viszonyokat jellemzi, hogy a protekció került a harmadik helyre, míg az államnyelv ismerete már nem annyira lényeges a felvételinél. Ennek minden bizonnyal az a magyarázata, hogy eddig minden évben lehetőség nyílt arra, hogy a magyar iskolában végzett jelentkezők anyanyelvükön tegyék le a felvételi vizsgákat. A diákok realitásérzékére utal, hogy nem nagyon bíznak a szerencséiben a felvételinél, hiszen az utolsó helyre rangsorolták.

A felmérés céljai közé tartozott annak felmérése, mely felsőoktatási intézmények azok, amelyek a leginkább vonzóak kárpátaljai magyar fiatalok számára. A hazai továbbtanulási lehetőségekkel szemben a magyar érettségizők sokkal inkább a magyarországi intézményeket preferálják, ami arra utal, hogy az anyaországi egyetemek magasabb presztízsűek, másrészt arra, hogy a kárpátaljai magyarság széles rétegeiben megfigyelhető tendencia (a magyarországi áttelepülés, munkavállalás szándéka) az ifjúságnál is kimutatható. Mára a kárpátaljai felsőoktatási intézményeknél az Ungvári Állami Egyetem elveszítette korábbi monopolhelyzetét, és az érettségizők nagy része nem a nagyobb hagyományokkal és magasabb akkreditációs fokozattal rendelkező egyetemet, hanem az újonnan alakult alapítványi Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolát választja. Az újonnan alakult KMTF sikere a magyar diákok körében annak a ténynek is köszönhető, hogy a KMTF-en a képzés tandíjmentes, és a hallgatók a továbbtanulási választásukkor prioritásként az anyanyelvű továbbtanulást is szem előtt tartják. A kérdőívben felsorolt 17 intézmény (5 magyarországi, 5 kárpátaljai, 4 ukrajnai, 1-1 oroszországi, szlovákiai, romániai) sorrendje az eredmények tükrében: ELTE (23%), Ungvári Állami Egyetem (17,3%), Debreceni Egyetem (16,5%), KMTF (16,2%).

A reprezentatív felmérés adatai alapján összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a felsőoktatást a kárpátaljai magyar érettségizők a továbblépés, a felemelkedés egyik eszközének tekintik. Abban, hogy a felsőoktatás valóban a társadalmi mobilitás egyik pozitív eszköze legyen, nagy szerepet játszik az anyanyelv, és meghatározó szerepük van az anyaországi és a hazai felsőoktatási intézményeknek.

3.4.4 Anyanyelvű felsőfokú tanulmányok

Szentannai Ágota [2001] a Magyarországon főiskolai tanulmányokat folytató határon túli magyar hallgatók körében végzett feltáró vizsgálatot 2000-ben annak indokán, hogy 1990 óta egyre több határon túli fiatal vonz a magyar felsőoktatás; a határok megnyitásával az anyaországi továbbtanulás a magyar fiatalok pályaválasztásának szerves része lett.

Az anyanyelven való tanulás elsődleges motivációját kiegészíti még a magyarországi felsőoktatás nagyobb presztízsebe, „magasabb” színvonalába vetett hit: jobb minőségű oktatás, fejlettebb infrastruktúra, világszinten nevesebb diploma, gyakorlatiasabb, használható képzést nyújtó intézmények – ez a határon túliakban kialakult kép a magyar felsőoktatásról.

Másrészről a környező országok oktatási rendszere is jelentősen befolyásolja a döntést, továbbá szerepet játszik a félelem a többségi nagyvárosokba való költözéstől, főként a lakóhelytől való távolság, a nehezebb beilleszkedés és a nyelvtudásbeli hiányosságok miatt. Így az anyaországi továbbtanulás, amennyiben ösztöndíjat is elnyernek, „optimális” lehetőség.

Általánosságban elmondható, hogy a vajdaságiak nagyobb arányban műszaki és természettudományi, ill. gazdasági és egészségügyi szakokra jelentkeznek, a felvidékiek pedagógusnak vagy hitoktatónak tanulnak, a kárpátaljaiaknál is a hittudományi és a mezőgazdasági szak a jellemző, míg az erdélyiek inkább gazdasági szakokat preferálnak.

A diákok jelentős része eleve maradási szándékkal jön, mások csak később kényszerülnek ilyen döntésre. A Magyarországra irányuló migrációs potenciál a határon túli magyarság körében azért is magas, mivel a környező országok anyaországgal szembeni gazdasági-társadalmi lemaradása eléggé szembetűnő, valamint sokan a felfelé irányuló társadalmi mobilitás elérését (csak) Magyarországon látják biztosítottnak. Ehhez hozzájárul a tanulmányok alatt kialakított magyar kapcsolatrendszer is, szemben az otthoni kapcsolathálózat kifakulásával. A „(haza)menni vagy maradni” klasszikus kérdés a határon túli fiatalok életében így gyakran leszűkül az individuális értékek (személyes boldogulás) és közösségi értékek közti választásra.

Török Balázs [2003] a levelező- és távoktatásban részt vevő határon túli magyar fiatalok körében végzett kutatást, amelyben a fiatalok döntési motivációit mérte fel. A kilencvenes években több magyarországi felsőoktatási intézmény hozott létre kihelyezett központokat a környező államokban, így a szülőföldön végezhető magyar nyelvű képzések sok diák számára nyújtottak – csaknem egyedüli - továbbtanulási megoldást.

A hallgatók háromnegyede iskolai végzettség szerinti megoszlás alapján a középiskola befejezése utáni életszakaszban van. Általános jellemzőjük, hogy legalább

egyszer felvételiztek valamilyen állami felsőfokú képzésre, de a felvételin nem jártak sikerrel, így jelentős azok száma, akik eredetileg nem ebben az oktatási formában és nem is ilyen szakirányon terveztek továbbtanulni.

A távoktatás sokaknak a szükségmegoldások közé tartozik, ami az adott képzési forma „másodrendű” szerepére utal a térségben. Ezt az is alátámasztja, hogy a mintát a 18-22 éves korosztályon belül az iskolai eredmények szempontjából második vonalba tartozó fiatalok nagy többsége jellemezte. A tanulási lehetőséghez való hozzáférés szempontjából fontos, hogy az agrár szakon hallgatók 55, az informatikusok 28%-a vélte úgy, hogy ezeket az ismereteket nem lenne módja máshol megszerezni. A hallgatók intézménybe való bekerülését vizsgálva kiderült, hogy kétharmaduk az írott sajtóból értesült a lehetőségről, többiek barátától, ismerőstől hallották; a középiskolák informálása alig érvényesült.

Ami a hallgatók nyelvhasználatát illeti, 90%-uk folytatta magyar nyelven tanulmányait alapfokon és 77%-uk középfokon is anyanyelven tanult. Nyelvhasználat alapján a hallgatók három csoportra való felosztása tűnt indokoltnak. Az egynyelvűek körébe azok tartoznak, akik többnyire anyanyelvüket használják, egyéb nyelvet nem, vagy kevéssé ismernek. A részlegesen kétnyelvűek megértik és használják a többségi nyelvet is, de a lehetőségekhez mérten igyekeznek elkerülni tannyelvként való használatát, mivel lényegesen könnyebbnek találják az anyanyelven történő tanulást. Végül a kétnyelvűek számára nem jelent nehézséget sem az anyanyelv sem a többségi nyelv használata a tanulásban. Az első két csoportról elmondható, hogy a magyar nyelven való tanulás mellett teljes mértékig elkötelezettek, a többségi nyelven végezendő tanulmányok még esetleges alternatívaként sem jönnek szóba. Ez annyit jelent, hogy nem vállalkoztak volna továbbtanulásra, ha nem találtak volna anyanyelven végezhető tanfolyamot.

A tanulói csoportok heterogén összetételéből következik a tanulási motivációk sokfélesége is. Az egyik jól elkülöníthető csoportot azok alkotják, akik közvetlenül a középiskola befejezése után kezdték el a képzést és még bizonytalanok azt érintően, mit is szeretnének tanulni. Jellemző rájuk a bizonytalan jövőkép, tanulmányaik célja inkább kipróbálni, bírják-e a tanulással járó erőpróbákat. Ennek egyik oka, hogy környezetük jelentősen befolyásolja őket a képzési szakirány megválasztását illetően, jó néhányuk mintegy szüleik unszolására választotta ezt a képzést, többnyire azok után, hogy az eredetileg eltervezett egyetemre nem sikerült bejutni.

Többeket valamilyen végzettség megszerzése motivált a jelentkezésben, csak az a fontos, hogy majd „papír” legyen a kezükben. Ezt a hozzáállást azon munkaerő-piaci szabályok váltják ki, melyek bizonyos pozíciók betöltését felsőfokú végzettséghez kötik. Végül a diákok több mint egyötöde képezi azt a csoportot, mely már jelentkezésekor rendelkezett felsőfokú diplomával. Számukra értelemszerűen nem a diplomaszerezés, hanem a képzés tartalma volt meghatározó, ennek megfelelően

választásukat alapos megfontolás előzte meg. Erős motiváltságuk és tanulási rutinjuk következményeképp ők azok, akik a képzés legjobbjai közé tartoznak. Sokaknál játszott még szerepet a szakmaváltás, azaz egy más területre való továbblépés, amihez a jelenlegi munkaerő-piaci helyzet is jelentősen hozzájárult, azaz a zsákutcás, mára elavult szakmát újra, piacképes végzettségre cserélik le.

Az eltérő formában szervezett távoktatási képzéseknél eltér a felvételizés módja is. A levelező képzésre jelentkezők általában a magyarországihoz hasonló felvételi vizsgán vesznek részt, szemben a távoktatásban részesülőkkel, akiknek felvételizniük sem kell. A felvételi vizsga hiánya nemcsak az egyes országok felvételi rendszerének visszásságait segít kikerülni, hanem a korrupció lehetőségét is.

A távoktatásos forma további előnye, hogy lehetővé teszi a munka melletti tanulást. A mintában szereplő hallgatóknak több mint a fele teljes munkaidőben dolgozott a tanulmányok végzése során. A részmunkaidőseket is figyelembe véve csaknem kétharmadra tehető a dolgozók aránya, ami jelentős támogatottságot feltételez a munkahely részéről. A hallgatók többsége munkaidő-kedvezményben részesült a tanfolyam ideje alatt, de sokan fizetés nélküli szabadsággal oldották meg a hiányzást. Mindössze a hallgatók 5%-a részült anyagi támogatásban munkahelyéről.

Végül érdemes áttekinteni, milyen tervekkel rendelkeznek a hallgatók a jövőre nézve. A vélemények jelentősen megoszlottak abban a kérdésben, mennyire motiválja őket esetleges külföldi munkavállalás. Az egyik végletbe tartozók határozottan elutasították ezt a lehetőséget, mások eleve ezzel az elhatározással kezdték meg tanulmányaikat, hogy majd Magyarországon vagy másutt vállalnak munkát.

A Magyarországra való áttelepülés lehetséges motívumaira vonatkozó kérdésekre főként gazdasági migrációt előidéző okokat soroltak fel: szülőföldön tapasztalt gazdasági elmaradottság, alacsony fizetések, magas infláció, romló életszínvonal és a szegénység. Sokan pedig a szakmai perspektíva hiányát, a szakmai továbblépés lehetetlenségét érezték távozásra ösztönzőnek, azaz úgy vélik, eddig megszerzett ismereteiket és tudásukat nem kamatoztathatják megfelelően ott, ahol élnek.

4 Hipotézisek

Az értekezés központi kérdése: mennyiben jellemző a nemzeti kisebbségekre – köztük a kisebbségi magyar fiatalokra – az iskolázottsági egyenlőtlenség, melyet az iskolarendszeren való továbbhaladás szempontjából közelítek meg.

A hipotézisek felállításánál három, általam fontosnak vélt, elméleti megközelítésre támaszkodom. John Ogbu kulturális-ökológiai elméletét - az önkéntelen kisebbségek iskolai hátrányáról - Kozma Tamás kisebbségekről szóló feltevésével kiegészítve tesztelem. Nem hagyom viszont figyelemen kívül az esetleges időbeni (és oktatáspolitikai) változásokat sem, azaz a generációs különbségek mellett a Shavit és Blossfeld által korábban felvetett iskolai expanszió esetleges egyenlőtlenségcsökkentő hatását is vizsgálat tárgyává teszem.

4.1 Ogbu elméletének tesztelése Európában

Ogbu elmélete az egyik legnagyobb visszhangot kiváltó elméletek közé tartozik az etnikai jellegű iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek vizsgálatában. Mindeztáig főként az Egyesült Államokban tesztelték érvényességét; célom viszont annak vizsgálata, mennyiben alkalmazható John Ogbu elmélete az önkéntelen kisebbségek iskolára adott válaszaiból az európai őshonos kisebbségekre.

Először az elméletet széles körű vizsgálatnak vetem alá, annak tesztelésére, vajon az európai őshonos kisebbségek olyan, Ogbu által kulcsfontosságúnak ítélt jellemzőkkel írhatók-e le Európa-szerte, mint az alárendelt helyzet, diszkrimináció és az alacsony szintű iskolázottság.

4.2 A határon túli magyar kisebbségek

Ezt követően Ogbu elméletének alkalmazhatóságát szűkebb körben, a kisebbségi magyarok példáján tesztelem. Minekutána a határon túli magyar közösségek egy időben és ugyanazon oknál fogva váltak kisebbséggé, s a többség részéről mind előítéletekkel és diszkriminációval néztek szembe, feltétezem, hogy mindenütt hasonló túlélési stratégiákat fejlesztettek ki a felmerült nehézségek legyűrésére. Ebből kiindulva következtetek arra, hogy az iskolázottságot érintően is hasonló tendenciákat és viselkedésmintákat találok az egyes országok magyar kisebbségei körében. Ahhoz, hogy Ogbu koncepcióját, mint az őshonos kisebbségekre alkalmazható elméleti keretet, elfogadhassam, azt kell igazolnom, hogy a magyar kisebbség minden egyes érintett országban hátrányt szenved az iskolázottság terén.

Ogbu elméletének tesztelésekor figyelembe veszem Kozma elképzelését is, aki feltevését nem támasztotta alá kutatási eredményekkel. Szerinte a kisebbségi fiatalok viselkedése az anyaországra jellemző, annak sajátosságait követi. Kozma úgy vélte,

amennyiben a kisebbségi társadalom anyaországa kevésbé modernizált, mint a többségi társadalom amelyben él, akkor a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényei elmaradnak a többségi társadalom mögött, azaz „modernizációs deficitjük” van. Ellenkező esetben a modernizáció a kisebbségi társadalomban megy végbe gyorsabban, azaz a kisebbségnek „modernizációs többlete” van.

Annak bizonyítására, vajon a határon túli magyar kisebbséget hátrányos helyzet jellemzi-e az iskolázottság tekintetében a többségi fiatalokkal való összehasonlításban, több hipotézist dolgoztam ki. Abból kiindulva, hogy a többség és a kisebbség iskolázottságának eltérése mögött különböző okok húzódnak meg, feltételezem, hogy az egyes országok lakosságára eltérő iskolázottsági szint jellemző. Ennek megfelelően a kisebbségek iskolázottsága háromféleképpen jellemezhető:

H 1.1: Egyrészt feltételezhető, hogy a határon túli magyar kisebbség iskolázottsága a magyarországihoz hasonló, azaz a kisebbségi fiatalok az anyaország iskolázottsági tendenciáit követik.

H 1.2: Másik lehetőség, hogy az egyes országokban élő kisebbségi magyarok egymásra hasonlítanak az iskolázottság tekintetében, ami alárendelt, kisebbségi státuszuk következménye. Ebben az esetben azt várom, hogy a kisebbségi magyarok hátrányos helyzetben legyenek minden vizsgált országban.

H 1.3: Végül feltételezem, hogy a kisebbségi fiatalok abban az országban próbálnak érvényesülni, ahol élnek, azaz leginkább a többségi fiatalokkal veszik fel a versenyt az iskoláztatás terén. Ilyenkor a kisebbségi fiatalok iskolázottsága a többségi fiatalokhoz hasonló képet kell mutasson.

Az egyenlőtlenségek azonban változhattak az időben. Eltérő egyenlőtlenségi viszony jellemezhetette a szülőket mint a gyerekeiket, de az egyenlőtlenségek változhattak az iskoláztatás kiterjesztésével is. Ezért a rendszerváltozást követően lezajlott iskolai expanzió hatását is érdemes figyelembe venni. Az etnikai egyenlőtlenségek állandóságának vizsgálatánál a köv. feltételezésekből indulok ki:

H 1.4: A szülők nem, vagy kevésbé örökítik át gyerekeikre az iskolázottsági egyenlőtlenségeket. Ebben az esetben az etnikai egyenlőtlenségek mértéke (többség és kisebbség vonatkozásában) alacsonyabb a fiataloknál, mint szüleiknél volt.

H 1.5: Az etnikai egyenlőtlenségek az iskolai expanzió következményeként csökkennek: az egyenlőtlenség mértéke az idősebb korosztálynál, melyet a rendszerváltás követő pozitív oktatáspolitikai változások még nem érintettek, magasabb, mint a fiatalabbaknál.

H 1.6: A kisebbségi fiatalok túlélési stratégiáit az etnikai konfliktusok szintje mellett az adott országnak az anyaországhoz viszonyított gazdasági helyzete is befolyásolja. Feltételezem, hogy az esetleges szülőföldi gazdasági elmaradottság az anyaországi fejlettség mellett jelentős tolóerőt képvisel, mely az (esetenként anyaországi) továbbtanulás irányába viszi a fiatalokat.

4.3 A felvidéki magyar kisebbség

Az empirikus elemzés második része szűkebb értelemben, a felvidéki magyar kisebbség esetén vizsgálja az iskolázottsági egyenlőtlenségek alakulását. A részletes empirikus elemzés célja annak feltárása, hogy az etnikai hovatartozás mennyiben jelenik meg mint az iskolai egyenlőtlenségek háttérében álló független tényező.

Az iskolázottsági egyenlőtlenségek háttérében több tényező állhat: területi egyenlőtlenségek következtében a vidéki fiatalok hátrányt szenvednek urbanizáltabb lakhelyű társaikkal való összehasonlításban, ill. származási egyenlőtlenségek által a magasán iskolázott szülők gyerekei magasabb iskolázottságot érhetnek el. Felmerül a kérdés, vajon a hagyományos, azaz a többségi társadalomra jellemző szociológiai mechanizmus működik-e a kisebbségek körében is, vagy az etnikai hovatartozás átírja azt. Itt három lehetőséggel számolok²:

H 2.1: feltételezem, hogy az etnikumnak nincs kimutatható hatása, ami azt jelenti, hogy a továbbtanulási esélyek azonosak a többségi és a kisebbségi gyermekek esetében, azaz a szellemi és fizikai rétegből származó szülők etnikai vagy nemzetiségi hovatartozásra való tekintet nélkül átörökítik gyerekeikre esélyeiket/hátrányaikat³.

	Szellemi	Fizikai
Többségi	+	-
Kisebbségi	+	-

H 2.2: az etnikai hovatartozás belejátszhat a hagyományos átörökítési mechanizmusba, azaz úgy árnyalja azt, hogy nagyobb előnyhöz juttatja a magasabb kulturális háttérű többségi családokat, még inkább megnövelve a kisebbségi munkáscsaládok gyerekeinek hátrányát.

	Szellemi	Fizikai
Többségi	++	-
Kisebbségi	+	--

H 2.3: végül az is előfordulhat, hogy az etnikai hovatartozás nem csak árnyalja, hanem felül is írja az átörökítési mechanizmust, s az etnikai különbségek keresztbe metszik az esélykülönbségeket. Ilyenkor a kisebbségi fizikai gyerekeknek szinte lehetetlen hátrányaikat leküzdeniük és kiszorulnak a magasabb szintű iskoláztatási rendszerből.

	Szellemi	Fizikai
Többségi	++	+
Kisebbségi	-	--

² Az említett elemzési logikai struktúra a szociológia PhD képzésen Róbert Péter által tartott Társadalmi tőke, emberi tőke c. szemináriumon tartott referátumom kapcsán merült fel.

³ A nagyobb továbbtanulási esélyt plusz, az alacsonyabb szintű továbbtanulást mínusz jel jelöli

Az említett típusok inkább „ideáltípusok”, azaz ezektől eltérő felállás is elképzelhető. Feltételezéseim szerint a fent említett tényezők egyaránt befolyásolják a közép- és a felsőfokú továbbtanulást, de más-más vonatkozásban. Az empirikus elemzés kitér majd mindkettő vizsgálatára, de a következőkben csak az utóbbira hozok (elméleti) példákat:

a) lakhely jellege (főváros vs. falu) alapján nagy valószínűséggel hátrányos helyzetben vannak a vidékiek, hisz a fővárosban szélesebb az iskolakínálat, magasabb színvonalú az oktatás, valamint helyben vannak a főiskolák, alacsonyabbak az anyagi terhek, és jobban biztosított a későbbi elhelyezkedés is, így egyértelmű a felsőfokú továbbtanulás igenlése is. Ez azonban nem igazán vonatkozik a kisebbségi fiatalokra, akik jelentős többsége rurális vidéken él. A kisebbségi falusi családok számára a felsőoktatás, amennyiben a fiatal szülőfaluja környékén nem is lesz képes elhelyezkedni, túlságosan kockázatosnak minősülhet, hisz a munka utáni nyelvhatáron túlra való költözés akár asszimilációhoz is vezethet, amit inkább elkerülni igyekeznek és nem támogatják annyira a továbbtanulást, mint többségi vidéki társaik, ezért inkább a második alternatíva tűnik elfogadhatónak.

b) nem szerint (férfi vs. nő) a felsőfokú továbbtanulást illetően a férfiak dominanciáját tartom valószínűnek. Tekintettel arra, hogy a magasabb képzettség irányába ható új tendenciák jobban érinthették a többségi fiatalokat, feltételezéseim szerint a többségi nők továbbtanulási arányai megközelítik a többségi férfiakét, ellenben a kisebbségi nők bizonyos fáziskéséssel követik majd ezt a tendenciát, így felsőoktatási alulreprezentáltságukat tartom valószínűnek, s feltételezem, hogy a harmadik alternatíva az, amely legjobban jellemzi helyzetüket.

c) korcsoport szerint (20-24 vs. 25-29) feltételezem, hogy az iskolai expanzió a fiatalabb korosztályt érintette pozitívan, azaz a 25-29 évesekkel szemben a fiatalabb nemzedék több főiskolai férőhellyel, alacsonyabb felvételi követelményekkel nézett szembe. Kisebbségi vonatkozásban ez még a kihelyezett tagozatok megjelenésével, azaz az anyanyelvi felsőfokú oktatás szülőföldön való megjelenésével is párosult. Úgy vélem, hogy míg a 25-29 éves magyar fiatalság helyzete volt a leghátrányosabb, a 20-24 éves magyar fiatalok továbbtanulásban akár el is érhatték a hasonló korú szlovák fiatalokat.

d) a szülők iskolai végzettségét nézve – amennyiben a két szélső csoportot hasonlítjuk össze (alapiskola vs. egyetem) s hátulról haladunk, az alapiskolát végzett magyar szülők hátrányosabb helyzetben kell legyenek hasonló végzettségű többségi társaiknál, mivel pl. a nyelvi hátrány jelentősen megnehezítheti gyerekeik megfelelő taníttatását ill. a döntéshez szükséges információszerzésüket is gátolhatja. A diplomás szülők, legyenek bár

kisebbségek vagy többségek, bizonyára továbbtanulásra „kötelezik” gyerekeiket, bár úgy vélem a többségi diplomás szülők nagyobb eséllyel tudják átörökiteni pozíciójukat egy többségi társadalomban. A kisebbségi diplomás szülők is főiskolára küldik gyerekeiket, és feltételezhetően nagyobb sikerrel teszik ezt, mint más többségi alapiskolai végzettségű szülő, hiszen magasabb a motivációjuk és az esetleges nyelvi hátrányt is könnyedén leküzdhetik jobb tájékozottsággal, alternatív lehetőségek választásával (kihelyezett tagozatok, magyarországi főiskola vagy egyetem). Ezért vélem úgy, hogy a továbbtanulást illetően a szülők végzettségének tükrében a második hipotézis a mérvadó, azaz a kisebbséghez való tartozás belejátszik az átörökítési mechanizmusba.

Az etnicitás abszolút és relatív hatásának kimutatása egyrészt a legmagasabb iskolai végzettség elérésére, másrészt az iskolarendszeren való áthaladás során (az egyes átmeneteken) érzékelhető. Ez utóbbi annak vizsgálatát segíti elő, mennyire állandóak az egyenlőtlenségek.

H 2.4: Feltételezem, hogy az iskolarendszeren való továbbhaladással az (etnikai) egyenlőtlenségek fokozatosan csökkennek.

H 2.5: Feltételezem, hogy az etnikai egyenlőtlenségek jelentős része megmagyarázható a fiatalok származásával, azaz az etnikai hátrány mögött egyéb objektív tényezők állnak.

4.4 Továbbtanulási aspirációk egy felvidéki településen

Az iskolázottsági egyenlőtlenség tényén és jellemzőin kívül annak kimutatása is kíváncsi, milyen aspirációkkal rendelkeznek a kisebbségi fiatalok (és szüleik) a továbbtanulással kapcsolatban. A felvidéki fiatalok továbbtanulására ható húzó és tolóerőkről nem készült felmérés, pedig a felsőfokú oktatás kiterjesztése indokoltá tenné.

H 3.1: A továbbtanulási egyenlőtlenségek a főiskolai expanzió hatására csökkennek, ill. megszűnnek. Feltételezem, hogy a felsőfokú oktatás rendszerváltozást követő kibővülése a magyar gimnazisták mellett a szakközépiskolások számára is több lehetőséget nyújt a továbbtanulásra, azaz a szélesedő kínálat növeli körükben a keresletet.

H 3.2: A szülőföldi felsőfokú anyanyelvi oktatást nyújtó kisebbségi egyetem húzóhatással bír, azaz a fiatalok továbbtanulási hajlandóságát az egyetem megnyitása pozitívan befolyásolja. Feltételezem tehát, hogy a kisebbségi fiatalok jelentős arányban jelentkeznek (csak) az adott intézménybe.

5 Ogbu elméletének kiterjesztése az őshonos kisebbségekre

5.1 Az őshonos kisebbség mint önkéntelen kisebbség

Ogbu elmélete azért érdemel figyelmet, mivel az általa kifejlesztett szabad akaraton avagy önkéntességen alapuló klasszifikáció lehetővé teszi a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek megkülönböztetését, azaz az önkéntelen kisebbségek koncepciójának nemzeti kisebbségekre való alkalmazását.

Az európai őshonos, vagy másképp nevezve nemzeti kisebbségek fő jellemzője, hogy nem szabad akaratuknál fogva váltak az egyes országok állampolgáraivá, hanem a világháborút követő határrendezések döntöttek sorsukról. Állampolgárságuk elvesztése ellenére nyelvük és kultúrájuk megőrzésére törekszenek, mely különbözik az adott ország lakosainak többségétől, de általában megegyezik a határ túloldalán levő szomszédos országban élők kultúrájával. Mivel nem szabadon változtattak állampolgárságot – mégha néhányan beolvadtak is később a domináns csoportba – általában véve az asszimiláció nem célja a nemzeti kisebbségeknek.

A nemzeti kisebbségek nemcsak hogy igyekeznek fenntartani nemzeti identitásukat, hanem sokkal erősebb érzelmi szálakat fejlesztenek ki, ami nemzetüktől való önkéntelen elszakadás következménye. Nyelvük és kultúrájuk megőrzése elengedhetetlen önazonosságuk megőrzése szempontjából, amely által sikeresen elhatárolódnak a domináns csoporttól. A gyakran bonyolult politikai és történelmi fejlődés következtében a legtöbb kisebbség előítéletes magatartást tapasztal a többség részéről, s nem ritka a diszkrimináció sem.

Ogbu önkéntelen kisebbségekről alkotott elképzelése lefedni látszik az európai nemzeti kisebbségeket is, ezáltal jó lehetőséget nyújt annak tesztelésére, vajon valóban megfelel-e ilyen célú alkalmazásra. A következőkben Ogbu elméletét széles körben, az európai őshonos kisebbségeken, majd szűkebb feltételek közt, a határon túli magyarok példáján tesztelem.

Az európai őshonos kisebbségeket nézve kitűnik, hogy nem minden csoport szenved azonos mértékben hátrányos megkülönböztetést, s vannak olyan kisebbségek, melyek a többségi csoporttal csaknem azonos elbánásban részesülnek. A kisebbségi-többségi viszonyrendszer jobb áttekintése végett érdemes az Ogbu által ismertetett korábbi nézőpontot modellezni (6. táblázat).

Ogbu elméletében a többség egyértelműen a teljes asszimiláció híve. Az önkéntes kisebbségek ezt elfogadják, s többé-kevésbé asszimilálódnak, azaz nincs konfliktus a két csoport közt. Ezzel szemben az önkéntelen kisebbségek, kik nem saját határozásból kerültek kisebbségi, azaz alárendelt pozícióba, elutasítják az asszimilációt és a többségi normák átvételét. Minekutána a kisebbségi és a többségi

csoport céljai szemben állnak egymással konfliktushelyzet jön létre. Mikesell és Murphy [1991] szerint konfliktus akkor keletkezik, ha a kisebbségi csoport esélyegyenlőtlenséget tapasztal, minek három fő dimenziója van: elismerés, hozzáférés és részvétel. Az (anya)nyelvhez való jog elismerése, az iskolákhoz való hozzáférés, valamint az ország ügyeinek képviselésében való részvétel által elkerülhető a konfliktus (különválás, autonómia, függetlenség).

TÖBBSÉGI CÉLOK	KISEBBSÉGI CÉLOK	
	Asszimiláció	Fenntartás
Asszimiláció	Kulturális konformitás → Magyarok Ausztriában	Kulturális konfliktus → Felvidéki, erdélyi, kárpátaljai stb. magyarok
Fenntartás	(?)	Kulturális pluralizmus → Svédok Finnországban, németek Olaszországban stb.

6. táblázat Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében

A 6. táblázat azt mutatja, hogy nem várható konfliktus – igaz más-más okból – a többségi finnek és a svéd kisebbség között, vagy az ausztriai magyarok és az osztrákok közt. Ez utóbbi példa hasonló helyzetet tükröz, mint az európai bevándorlók gyors asszimilációja az Egyesült Államokban, mely az amerikanizáció avagy az anglo-konformitás jegyében zajlott (ld. Gordon asszimilációs tipológiája). A finnországi svédok esetében bátran beszélhetünk egyfajta kulturális pluralizmusról, mely az élet minden területén, így az oktatásban is megvalósul. Ellenben komoly konfliktus keletkezik a szlovákiai, erdélyi stb. magyar kisebbség és többség között, mivel a célok itt már ütköznek egymással.

A finnországi svédokat (részletesen: 3.3.3 fejj.) Európában modellkisebbségként tartják számon, akik a kisebbségi-többségi viszonyok ideális, mások számára is követendő példáját nyújtják. A finnországi svédok nem nevezhetők kisebbségnek az ogbui értelemben, mivel nyelvük és identitásuk megtartása mellett jó viszonyt építettek ki a többségi lakossággal, azaz nincsenek hátrányos, ill. alárendelt helyzetben a többségi finnekkel szemben. A svéd kisebbség megkülönböztető jogokkal rendelkezik a többi európai kisebbséggel való összehasonlításban. Először is annak ellenére, hogy mindössze a lakosság 6%-át alkotja, a többséggel azonos jogokat élvez. Mind a finn, mind a svéd nyelv hivatalos nyelve az országnak, azaz Finnország kétnyelvű országnak számít, ahol mindkét nemzetiséghez tartozóknak jogában áll anyanyelven végeznie iskoláit (az egyetemi oktatásig bezárólag), de kötelessége is a másik nemzet nyelvének elsajátítása. Ez az egyetlen módja mindkét nyelv teljes értékű megőrzésének, ami lehetővé teszi a svédajkúak számára anyanyelvük használatát minden társadalmi helyzetben. Finnországban nem készültek felmérések az etnikai jellegű oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatban, viszont a statisztikák azt

mutatják, hogy a svédajkúak reprezentációja minden iskolai szinten reprezentatív, azaz mindenkinek megvan a lehetősége az anyanyelvi iskoláztatásra. Az anyanyelvi iskoláztatásra pozitívan hat a svéd nyelvű egyetem léte, valamint magas presztízse, mely nemcsak a svédajkú, hanem a többségi finn fiatalokat is vonzza a továbbtanulásra.

Másik hasonló példa a dél-tiroli német kisebbségé (3.3.4. fejezet), ahol kb. 300 000 ember tartja magát más (mint olasz) nemzetiséghez tartozónak. Mégis, a finn példához hasonlóan mind a német, mind az olasz nyelv „egyenlő” a tartományban, azaz mindkét nyelven van mód az iskoláztatásra és mindkét nemzet kötelezően tanulja a másik nyelvét. Dél-Tirolban a szülőknek van lehetősége arra, hogy megválasszák gyermekeik iskolájának nyelvét. Német nyelvű iskolák a középiskolai érettségiig állnak rendelkezésre, azonban a fiataloknak módjukban áll felsőoktatási tanulmányaikat a szomszédos Ausztriában végezni, mivel Olaszország a diplomák többségét elfogadja. Mégis válaszul a főiskolai végzettségűek alacsony arányára a tartományban, 1997-ben megalapították az államilag akkreditált Bolzanoi egyetemet, mely immár három nyelven nyújt nemzetközi színvonalú képzést különféle szakokon.

A korábbi példákkal ellentétben az ausztriai magyarok esetében inkább az asszimiláció preferenciája állt fenn. Jelenleg is létezik egy magyar kisebbség főként az ausztriai Burgenland területén, mely 1921 előtt Magyarország részét képezte. A trianoni egyezség után az iskolázottak elhagyták a tartományt és átköltöztek Magyarországra, hátrahagyva kb. 10.000 magyar parasztot az ország egyik legelmaradottabb tartományában.

Az ausztriai magyarok (Szépfalusi 1991, Gal 1991) fő célja a társadalmi felemelkedés volt, mely csak az államnyelv elsajátítása útján vált elérhetővé. A német nyelv így fokozatosan a magas státusz és presztízsz szimbólumává vált, az egyetlen lehetséges módjává az adott társadalomban való boldogulásnak. A magyarok egyre inkább asszimilálódtak és a csoporton belüli endogámia jelentősen csökkent. Az 1971-es népszámlálás adatai szerint a magyarul beszélő lakosság rendelkezett a legmagasabb arányú főiskolát végzettel, mely az osztrákok hasonló arányának kétszerese volt. A magyarok felülreprezentáltak voltak az értelmiségiek közt, valamint a magas szintű szakképzettséget igénylő foglalkozásoknál, főként Bécsben, a fővárosban. Mindössze a közhivatalnokok közt volt arányuk alacsonyabb, ami viszont gyakran párttagsághoz vagy állampolgársághoz volt kötött. Ez azt mutatja, hogy az ausztriai magyarok oktatási megtérülései a többségéhez hasonlóan alakultak.

Az ausztriai magyarok viselkedését a bekövetkezett politikai változások is jelentősen befolyásolták. Ennek köszönhetően a magyarok inkább azonosultak Ausztriával, és tekintették magukat osztrák állampolgároknak, csak hogy elhatárolódjanak a magyar kommunista rendszertől és az inkább alulfejlett Magyarországtól. A politikai változások valamint a jelentős gazdasági különbségek a

magyar nyelv fokozatos leértékelődéséhez vezettek. Míg a német nyelvhasználat presztízskérdés volt, az autoritás szimbóluma, a magyar nyelv fokozatosan a „nagyszülők nyelvévé” vált, és használata az idősebb generációkra korlátozódott. „Magyarra nem mész sokra” szokták mondani, habár a nyelv mégsem halt ki teljesen, mivel ismerete még ma is nélkülözhetetlen a közösségi forrásokhoz való hozzáféréshez.

A felsorakoztatott példák – habár nem bírnak bizonyító erővel – Ogbu kritikájaként tekinthetők, hiszen az egyes kisebbségek egymástól jelentősen eltérő iskolázottsága, életfelfogása és boldogulási módja arra enged következtetni, hogy egy, az önkéntelenség feltételére épülő modell alkalmazása túlságosan leegyszerűsített, s nem fedti az (önkéntelen) kisebbségi helyzet sokszínűségét. Emellett azonban érdemes megvizsgálni a modell alkalmazhatóságát egy szűkebb értelmezési keretben, a határon túli magyar kisebbség példáján.

5.2 A magyar kisebbség mint önkéntelen kisebbség

A magyar őshonos vagy nemzeti kisebbség kialakulása a két világháború közti időszakra vezethető vissza. A trianoni döntés következtében Magyarország teljesen feldarabolódott, területeinek csaknem háromnegyedét, lakosságának két harmadát veszítve el. A háború következtében 3-4 millió ember az anyaországon kívül találta magát – kisebbségként, akaratlanul.

Jelenleg számottevő magyar nemzetiségű populáció négy Magyarországgal szomszédos országban található: Románia, Szlovákia, Ukrajna és Szerbia (összesen 2,5 millió fő). Az utolsó népszámlálások adatai szerint a magyar kisebbség aránya Romániában a legnagyobb 1,5 millió (2002. évi adat). Ezt követi Szlovákia ahol félmillióan tartják magukat magyar nemzetiségűnek (2001). Szerbiában csaknem 300.000 (2002), míg Ukrajnában kb. 150.000 (2001) magyar él. A Magyarország határain túlra került magyarság egy része asszimilálódott, jelentősebb része viszont mind a mai napig megőrizte anyanyelvét és identitását.

A magyar őshonos kisebbség jellemzői rendkívül hasonlatosak az Ogbu által leírt önkéntelen kisebbségekhez. Mint az amerikai kasztszerű kisebbségek, a magyar nemzeti kisebbségek is megpróbálják fenntartani anyanyelvüket és identitásukat, így a többségi nyelv tanulását és mindennapi használatát – még ha önkéntelenül is – fenyegetőnek vélhetik saját nemzeti identitásuk megtartására nézve. Másrészt nézve, a többségi nemzet tagjai sem tolerálják a kisebbségek nyelvét, gyakran „emlékeztetik” őket az államnyelv nyilvános helyen való használatára, pl. „Szlovákiában (csak) szlovákul”, „magyarok a Dunán túlra” stb. Mindezek eredményeként a nyelv és a kultúra egyféle határfenntartó mechanizmussá válik a kisebbség és többség közt, s azok, akik megpróbálják áthágni ezeket határokat,

társadalmi és lelki nyomásra egyaránt számíthatnak, mivel mindkét csoport az endogámiát hangsúlyozza, mint követendő példát.

A magyar kisebbség abbéli felfogásában is különbözik a többségtől, hogy hogyan lehet előrejutni a társadalomban, s ez meghatározza azokat a válaszokat is, melyeket az iskoláztatásra adnak. A magyarok csakúgy, mint a feketék Amerikában, nagyra értékelik az oktatást, és az iskolázottság révén szeretnének előrejutni a társadalomban, mégis úgy vélhetik, hogy az egyéni igyekezet nem elégséges az előbbrejutáshoz. Mint Ogbu önkéntelen kisebbsége, a magyarok nem tartják igazságosnak az általuk tapasztalt kollektív előítéletet és diszkriminációt, amelyet tartósnak és intézményesítettnek látnak.

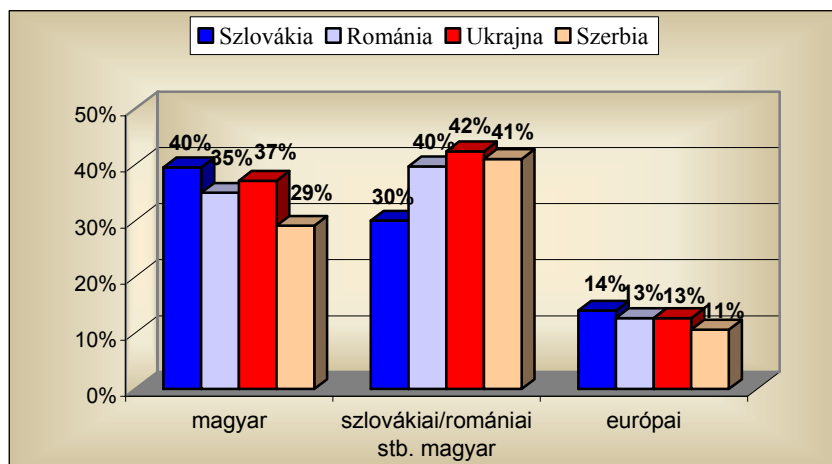
Válaszul a kollektív cselekvést hangsúlyozzák, mint a társadalmi mobilitás és egyenlőség elérésének legjobb módját, azaz a többségi társadalom által előírt szabályok követése helyett inkább magukat a szabályokat igyekeznek megváltoztatni. A közös erővel való fellépés legjobb mutatója az a magas részvétel, ami a magyar kisebbségeket a parlamenti választásokon jellemzi, vagy hasonlóképpen kollektívan állnak fel olyan többségi akciókkal szemben, melyek által saját csoportjuk létét veszélyeztetni látják (pl. az összefogáson alapuló széles tiltakozás tette lehetetlenné az alternatív oktatás bevezetését Szlovákiában, amely hosszútávon a magyar iskolák megszüntetését célozta meg stb.)

A nemzeti kisebbségeknél nem igazán beszélhetünk élesen elválló első, második ill. harmadik stb. generációról, mely az immigránsok fokozatos asszimilációja esetében ismerhető fel. A magyarok többsége úgy éli életét mint elődei a határ-revíziók előtt; a határon túli magyarok még a (valamilyen szintű) kétnyelvűvé válás ellenére is megőrizték anyanyelvüket és identitásukat a generációk során. Ezzel szemben akik mégis asszimilálódnak (házasság, többségi nyelvű iskolalátogatás stb. miatt) azok szinte teljesen elvesznek a közösség számára, hiszen náluk a többségi nemzet jellemzői válnak dominánssá. Mindez arra utal, hogy az asszimiláció jellege nem fokozatos, generációról generációra változó, hanem inkább determinisztikus – vagy beolvad az egyén a többségi társadalomba vagy elhatárolódik tőle.

A komplex helyzetre a kisebbségek eltérő identitások kifejtésével reagálnak. Az afrikai és mexikói amerikaiakhoz hasonlóan saját helyzetüknek megfelelően egy újfajta, korábban nem létezett identitást hoznak létre: szlovákiai, romániai stb. magyarnak vallva magukat. Ez a fajta önmeghatározás egy csoportok közti helyzetnek is tekinthető, hiszen se teljesen szlováknak, románnak stb., sem egyszerűen magyarnak nem tart(hat)ják magukat. Az anyaországtól mesterségesen elválasztva, ám a fogadó országtól való elhatárolódásukat hangsúlyozva az önmeghatározás új kategóriáját alakították ki.

Az elemzés is alátámasztja ezt az álláspontot. A MOZAIK felmérésben részt vevő fiatalokat megkérdezték, milyen csoporthoz tartozónak tartják magukat:

elsődlegesen és másodlagosan. A két válasz összesítését nézve (6. ábra) hasonló eredmények születtek mind a négy országban: a fiatalok 30-40%-ban vallják magukat magyarnak, ill. szlovákiai stb. magyarnak; az európai identitást megjelölők aránya viszonylag alacsony, kb. 10-14%.

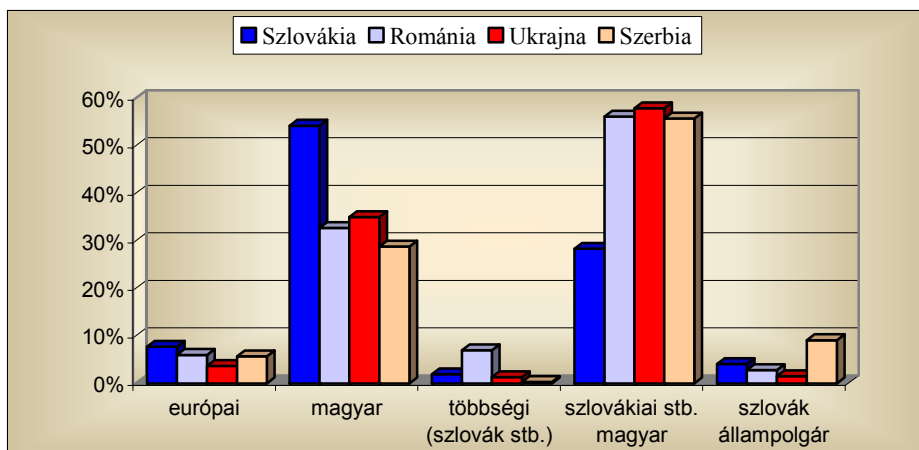


6. ábra Az (elsődleges és másodlagos) identitásra adott válaszok összesítés után (MOZAIK 2001)⁴

Az önmeghatározásokat elsődleges és másodlagos identitásra szétválasztva azonban eltérő képet kapunk. Az elsődleges identitásra adott válaszokat nézve (7. ábra) a legtöbb fiatal elsősorban a „köztes” identitásokat választotta, főként szlovákiai, romániai stb. magyarnak tartva magát. A többségi nemzethez való tartozás csak néhány kivételes esetben fordult elő. Érdekes megfigyelni azonban, hogy Romániában, Szerbiában és Ukrajnában a fiatalok többsége elsősorban a köztes identitást választotta, s csak másodsorban tartotta magát tisztán magyarnak. Ellenben a szlovákiai fiatalok nagy része nyilatkozott úgy, hogy elsősorban magyarnak tartja magát (több mint fele), s kb. negyedük vallotta magát szlovákiai magyarnak. Az a vélemény, mely szerint a fiatalok többsége „tisztán” magyarnak tartja magát, szemben a ténnyel, hogy egy más ország állampolgárai, az asszimiláció teljes elutasítására utal, és alátámaszthatja Ogbu ellenkultúra kialakulásáról szóló elméletét is, azonban a kérdés további vizsgálatokat érdemel.

Az elsődleges és másodlagos identitásra adott válaszokat összefüggéseiben nézve újra hasonló mintát találunk minden országban. Azon fiatalok 50-65%-a, aki elsősorban magyarnak vallotta magát, másodsorban a szlovákiai, romániai stb. magyar „köztes” identitást választotta. Hasonlóképp, akik elsősorban szlovákiai, romániai magyarnak vallották magukat, másodsorban a tisztán magyar jellemzőt választották. Mégis maradt még kb. 15-20% olyan magát elsősorban magyarnak tartó fiatal, aki másodsorban inkább az európai identitást választotta a köztes, ill. a többségi identitás helyett, mintegy elhatárolva magát attól az országtól, amelyben él(nie kell).

⁴ A következőkben szereplő ábrák és táblázatok mind saját készítésűek (ellenkező esetben a forrás fel van tüntetve). Az ábra címe mellett zárójelben szerepel a felhasznált adatbázis neve.



7. ábra Elsődlegesen milyen csoporthoz tartozónak tartod magad? (MOZAIK 2001)

A kisebbségi fiatalok identitásának jellege szorosan összefügg az iskoláztatással, hiszen az anyanyelvi oktatás kulcsfontosságú a kisebbség fennmaradása szempontjából. Szemben az amerikai önkéntelen kisebbségekkel, az európai nemzeti kisebbségek, köztük a magyar kisebbség is, megőrizte iskolarendszerét, mely a többségi iskolarendszerrel párhuzamosan működik.⁵

A magyar iskolák eleve jelen voltak Magyarország iskolarendszerének részeként képezve, de a világháborúk alatt jelentős károkat szenvedtek. Többségüket a háború után nyitották újra, mikor is az „új” kisebbségeknek újfent biztosítaniuk kellett iskoláikat. Kezdetben a többségi és kisebbségi érdekek az oktatás területén az alapfokú vagy elemi oktatás körül csaptak össze, ahol a fő kérdés az volt, mi is legyen az elemi oktatás nyelve. A fő cél a szülők és kisdíjakok megnyerése volt az anyanyelvi oktatás számára, hiszen ekkoriban az oktatás még csak ezen a szinten volt tömeges.

A kisebbségi középfokú oktatás csak a második világháború után kezdett előtérbe kerülni, ekkorra már az általános iskolahálózat valamelyest kiépült, és egyre inkább fokozódott az igény az anyanyelvi középiskolák iránt. Jellegzetesen alakult viszont az anyanyelvi szakképzés helyzete, ugyanis a régióban csak 1945 után szervezték meg az iskolarendszerű szakképzést, tehát e tekintetben nem voltak se kisebbségi, se többségi hagyományok. Ezért is lehetséges, hogy a középfokú oktatásban a szakképzés terén a legfejletlenebb az anyanyelvi iskolahálózat a Kárpát-medence legtöbb országában.

A határrevíziókat követően a fő hangsúly tehát az anyanyelvi általános iskolák megtartásán volt. Később, a kötelező iskoláztatás kiterjesztésével, a középiskolai expanzió hatására megnőtt az igény az anyanyelvi középiskolák iránt is. A 20. század végére azonban a figyelem az alap- és középfokú oktatásról immár a felsőoktatásra került át, s a kisebbségi oktatáspolitikában is ide tevődött a hangsúly. A kisebbségi hálózat épp ezen a szinten volt a legkevésbé kiépített és a legsérülékenyebbnek mondható, hiszen mikor a kisebbségi oktatás alapjait lerakták, a felsőoktatás csak

⁵ A lakosság iskolázottsága valamilyen mértékig mindig a fennálló iskolarendszer függvénye, és azt az intézményrendszer tükrözi vissza, amelyben érvényesülnie kell. Mivel kisebbségi oktatási intézményrendszerek bemutatása elengedhetetlen az egyes határon túli magyar csoportok iskolázottságának jellemzéséhez, részletes leírásokat a mellékletben foglaltam össze.

nagyon kevesek privilégiuma volt, így a kisebbségi érdekek többnyire az anyanyelvi tanító- és lelkészképzést tartották szem előtt.

Részben a felsőfokú anyanyelvi intézményrendszer kiépítetlenségének köszönhetően a szomszédos országok magyarságának felsőoktatásban történő részvétele messze elmaradt az európai uniós vagy a magyarországi átlagtól, de az adott ország mutatóitól is. A negatív tendenciákat elkerülendő magyarországi főiskolák és egyetemek ún. központokat nyitottak a magyar határok túloldalán, ahol szülőföldön történő anyanyelvi felsőoktatási lehetőséget kínáltak a kisebbségi magyarok számára. Az oktatás általában levelező, ill. távoktatásos formában zajlott magyarországi tanárok által, többnyire néhány kiválasztott szakon. A diákok többsége számára azonban ez nem jelentett megoldást, s mivel komoly problémák merültek fel a magyar diplomák elfogadását illetően is, sokuk továbbra is államnyelven kényszerült tanulni, avagy magyarországi intézménybe jelentkezett.

Az anyanyelvi iskolák hozzáférését és felszereltségét illetően a többségi és kisebbségi iskolák közt nincs jelentős megkülönböztetés. A kisebbségi iskolák a kisebbség által sűrűn lakott területeken működnek, ahol anyanyelvi, szakképzett tanárok biztosítják az oktatást. Ez azt is jelenti, hogy a diákok az iskolában (gyakran még lakóhelyükön) sem tapasztalnak előítéletes viselkedést és védve vannak a diszkriminációtól is. Nem jellemző olyan szubkultúrák léte sem, mely szembeállítaná a diákokat az iskolával, azaz nincs negatív csoportthatás, minek köszönhetően a fiatalok pozitív hozzáállást fejleszthetnek ki az iskolával és előmenetelükkel kapcsolatosan.

Helyzetüket mégis nehezítheti az a munkaerő-piaci plafon, mely korlátozza munkavállalási lehetőségeiket. Előítéletek és a gyakori (akár rejtett) diszkrimináció, mely a többségi csoporttól felénk irányul, nem engedi, hogy a legkíváncsiabb pozíciókba jussanak, mégha rendelkeznek is a megfelelő iskolázottsággal. Már eleve az iskolázottsági lehetőségekhez való nem egyenlő hozzáférés is akadályt jelent, mint például a főiskolákra való felvétel megkérdőjelezhető igazságossága.

Természetesen a kisebbség maga is limitálhatja lehetőségeit azáltal, hogy tudatosan előnyben részesíti a közösségben maradást, mégha máshol előnyösebb lehetőségek is adódnának. A kisebbség körében így gyakran magas a munkanélküliek aránya, mely kevéssé iparosított rurális lakhelyükből is adódik. Mások kisvállalkozókká válnak, hogy elkerüljék a munkanélküliséget és biztosíthassák megélhetésüket. Mindezen tényezők természetes módon visszahatnak a fiatalok iskolával kapcsolatos elvárásaira, s tanulmányi eredményeikben, aspirációikban, valamint továbbtanulási döntésekben is kifejezésre jutnak. Arra a kérdésre, hogy mennyiben vonatkozik az Ogbu által felvázolt modell a magyar nemzeti kisebbségekre az empirikus rész ad majd választ.

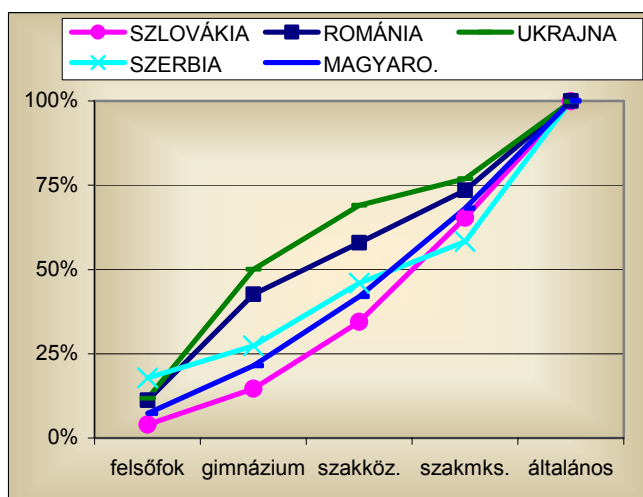
6 Nemzetközi összehasonlító elemzés

Az IFJUSAG 2000 és a MOZAIK 2001 adatbázisok lehetővé teszik a 15-29 éves (kisebbségi és többségi) fiatalok iskolázottságának országon belüli és országok közötti összehasonlítását. Az iskolázottságot az elvégzett szintek alapján négy (esetenként öt) csoportba soroltam: általános (8 osztály), középfokú érettségi nélkül (szakiskola, szakmunkásképző), középfokú érettséggel (szakközépiskola, gimnázium, technikum) valamint felsőfok (főiskola, egyetem). Ez a viszonylag leegyszerűsített felosztás egyrészt jól áttekinthető képet nyújt az elvégzett iskolai szinteket illetően, másrészt elégletesnek tűnik egy áttekintő jellegű összehasonlító elemzés céljára.

	MAGYAR-ORSZÁG	SZLOVÁKIA		ROMÁNIA		UKRAJNA		SZERBIA	
		magyar	szlovák	magyar	román	magyar	ukrán	magyar	szerb
Általános iskola	31,2%	34,5%	23,3%	26,5%	29,2%	22,9%	24,0%	41,7%	43,3%
Szakmunkásképző	26,7%	30,9%	12,2%	15,6%	14,9%	8,0%	3,9%	12,4%	9,9%
Szakközép. és gimnáz.	34,7%	30,5%	49,4%	46,8%	45,1%	57,2%	58,5%	28,1%	33,2%
Felsőfok	7,4%	4,1%	15,0%	11,2%	10,8%	11,9%	13,6%	17,8%	13,6%

7. táblázat A 15-29 évesek legmagasabb iskolai végzettsége (IFJUSAG 2000 és MOZAIK 2001)

A vizsgált országok kisebbségi és többségi fiataljainak eddigi iskolai végzettségét a fenti táblázat foglalja össze. A következőkben a korábban vázolt hipotéziseket a kumulatív iskolázottság grafikus ábrázolásával tesztelem, majd az eredmények szignifikanciáját logisztikus regresszió alkalmazásával támasztom alá.



8. ábra A 15-29 éves fiatalok eddigi legmagasabb iskolai végzettsége – kumulatív adatok (IFJUSAG 2000 és MOZAIK 2001)

A hipotézisekből kiindulva látható, hogy az első feltevés (H1.1), mely szerint a kisebbségi fiatalok iskolázottsága az anyaországét követné, nem nyert alátámasztást, mivel az egyes kisebbségek görbéi jelentősen eltérnek az anyaországi fiatalok

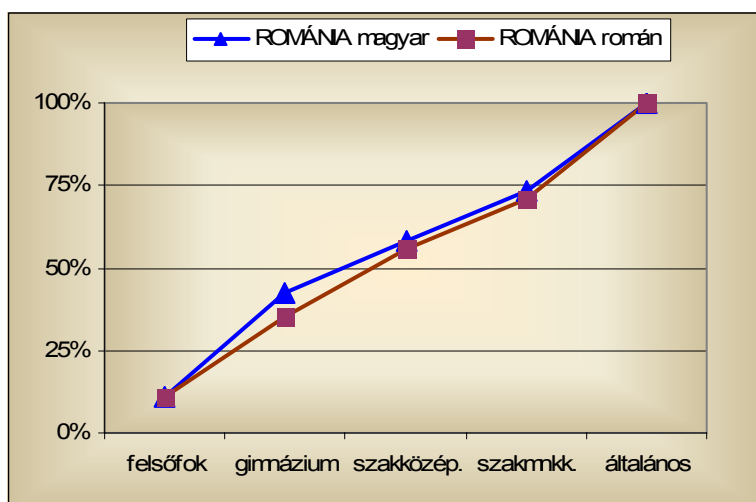
iskolázottságát ábrázoló görbétől. Hasonlóképp el kell vetni a második feltevést is (H1.2), mivel maguk a kisebbségek (görbéi) is jelentősen különböznek egymástól az iskolázottságot nézve.

A harmadik hipotézis tesztelése (H1.3) megköveteli a kisebbségi és többségi fiatalok iskolai végzettségének országonkénti összehasonlítását. Mivel azonban az iskoláztatási egyenlőtlenségek, valamint az iskolarendszeren való továbbhaladás részben a kisebbségi iskolák létének és hozzáférhetőségének a függvénye szükségesnek tartom az iskolarendszerek rövid jellemzését is a vizsgált országok tekintetében. A kisebbségekre vonatkozó iskoláztatási rendszerek ennél részletesebb – referenciákkal ellátott – jellemzése a függelékben található meg.

6.1 Románia

A romániai kisebbségi oktatási rendszer kiterjedtségén érzékelhető, hogy az erdélyi magyar kisebbség a legnépesebb a Kárpát-medencében. Anyanyelvi, azaz magyar nyelvű tanítás folyik 1121 óvodában, 450 alsó- (1-4) és 634 felsőtagozatos általános iskolában (5-8), 140 közép- és további 22 szakmunkásképző iskolában.

Felsőfokon négy állami intézmény indít szakokat magyar nyelven is, ezek közül a legjelentősebb a Babes-Bolyai Egyetem, mely 46 specializációt kínál a kisebbségi fiatalok számára. Emellett további négy egyházi és magánintézményben tanulhatnak magyarul a diákok Romániában. Meg kell jegyezni, hogy amennyiben a magyar fiatal román képzésre jelentkezik, joga van a felvételi vizsgát a saját nyelvén letenni, ha korábban anyanyelvi iskolában tanult. Sokak számára mégis egy köztes megoldás a legkézenfekvőbb, magyar egyetemek kihelyezett tagozatain végzik tanulmányaikat Romániában. Ami a „külföldi”, azaz a magyarországi képzéseket illeti, a diákok kb. 10%-a választja ezt a formáját a továbbtanulásnak, azaz főiskolások több mint kétharmada Romániában végzi tanulmányait.



9. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, erdélyi minta)

Románia esetében (9. ábra) az adatok nem adják jelét nagyfokú egyenlőtlenségeknek a 15-29 éves kisebbségi és többségi fiatalok iskolai végzettségét érintően, azért a harmadik hipotézis tűnik elfogadhatónak. Első látásra a magyar és a román fiatalok iskolázottsága rendkívüli hasonlóságot mutat, hovatovább a kisebbségi magyar fiatalok felül is múlják a többségeket bizonyos szinteken. Különbségek egyrészt főként a többségi fiatalok általános iskolai felülreprezentáltságában mutatkoznak meg, másrészt pedig gimnáziumi alulreprezentáltságukat illetően érzékelhetők. A többi szint közti különbségek minimálisak.

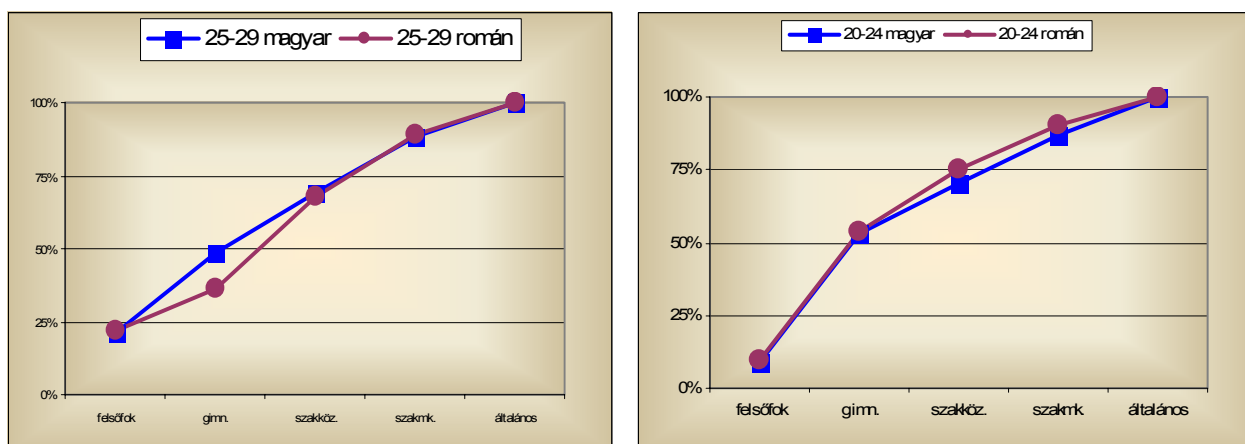
Mivel a gyerekek iskolázottsága összefügg szüleik iskolázottságával érdemes átszámolni az ún. szegregációs indexeket (index of dissimilarity), melyek segítségével kimutatható a kisebbségi és többségi szülők iskolázottsága közti esetleges eltérés nagysága. Habár a különbségek viszonylag alacsonyak, az apákra nézve az index magasabb (6,8%) mint az anyák esetében (3,6%), ami a szakmunkás végzettségű kisebbségi apák enyhén magasabb arányából adódik a többségekkel való összehasonlításban.

	MAGYAR		ROMÁN	
	apa	anya	apa	anya
Általános iskola	22,4%	31,4%	19,8%	28,8%
Szakmunkásképző	29,5%	17,5%	24,4%	15,5%
Szakközépiskola	10,7%	8,8%	13,3%	14,0%
Gimnázium	12,7%	22,9%	10,8%	16,9%
Technikum	6,8%	5,7%	8,0%	6,4%
Főiskola, egyetem	10,8%	7,9%	13,2%	10,5%
Missing	7,3%	5,6%	10,4%	7,9%
<i>N</i>	1943	1943	721	721

8. táblázat A szülők iskolai végzettsége Romániában (MOZAIK 2001)

A 15-29 éves fiatalok esetében az index azt mutatja, hogy kb. 7%-uknak kellene megváltoztatnia az iskolázottságát ahhoz, hogy a két csoport teljesen egyenlő legyen. Ez a viszonylag alacsonynak tekinthető különbség azt sugallja, hogy Romániában nincsenek jelentős etnikai szempontú egyenlőtlenségek, azaz magyar és román fiataloknak hasonló esélyeik vannak az egyes iskolázottsági szintek elérésére.

Annak megvizsgálásához, vajon ez az esélyegyenlőség a rendszerváltozást követően alakult-e ki az iskolai expanziót elősegítő reformok következményeként, érdemes összehasonlítani a két utolsó kohorsz iskolázottságát. A grafikus ábrázolás (10. és 17. ábra) alá is támasztja a feltevést, mely szerint jelentős változások mentek végbe az utóbbi években, hiszen jól érzékelhető váltás történt az érettségivel végződő képzések javára.



10. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, erdélyi minta)

Másrészről, a kisebbségi-többségi különbségeket figyelve a szegregációs index csökkenése a két csoport közeledésére utal. Az index értéke az idősebb, 25-29 éves korosztálynál tapasztalt 12,5%-ról lecsökkent 5,2%-ra a 20-24 éveseknél, ami azt mutatja, hogy az iskolarendszerben bekövetkezett változások pozitívan, azaz az egyenlőtlenségek leküzdésének irányába, hatottak.

A fiatalok munkaerő-piaci helyzetét nézve (9. táblázat) – a mintafelvételből eredő korlátok figyelembevételével – négy csoport közt tehető különbség: tanulók, dolgozók, munkanélküliek és inaktívak. Ez utóbbiak azon fiatalokat foglalják magukba, akik a másik három kategóriába nem férnek be, név szerint a sorkatonai szolgálatot töltők, az anyaszabadságon levők, a rokkantnyugdíjasok vagy egyéb szociálisan hátrányos helyzetű személyek.

		TANUL	DOLGOZIK	INAKTÍV	MUNKANÉLKÜLI
Románia	magyar	29,3%	52,7%	9,3%	8,7%
	román	39,7%	35,5%	14,9%	10,0%

9. táblázat Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, erdélyi minta)

Szemben az elképzeléssel, mely szerint a 15-29 évesek jelentős részét még az iskolapadban találjuk, a fiatalok harmada-fele a munkaerőpiacon foglalkoztatott. Az etnikai különbségek itt már szembetűnőbbek, ugyanis míg a magyar fiatalok kevesebb mint harmada végzi a tanulmányait, addig a többségi fiatalokra ez inkább jellemző: 40%-uk még nem hagyta abba az iskolát. A munkanélküliség aránya viszonylag magasnak mondható, de e téren nincsenek etnikai különbségek, azaz a gazdasági helyzet a többségi és a kisebbségi fiatalokat egyaránt sújtja.

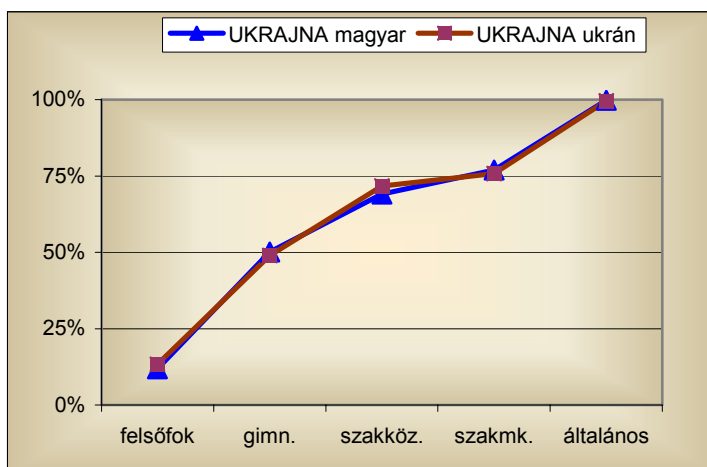
6.2 Ukrajna

Az ukrán kisebbségi oktatási rendszer eléggé egyenlőtlen, az elérhető iskolák száma az iskoláztatási szintekkel fokozatosan csökken. Anyanyelvi óvodák csak 1989

után alakultak, kihasználtságuk azonban a vártnál alacsonyabb a régió gazdasági helyzete miatt. Kárpátalján 10 alsó tagozatos, és további 36 alsó és felső tagozatos magyar nyelvű általános, valamint 17 középiskola van. Az egyházi gimnáziumok közül négyben magyar nyelvű tanítás is folyik, hasonlóképp négy szakközépiskola is nyit magyar osztályokat.

A felsőoktatást illetően sokáig csak a tanítóképzés volt biztosított anyanyelven (Kárpátaljai Főiskola). 1998-tól már más szakokon is lehet tanulni, de még így is a hallgatók fele Magyarországon végzi tanulmányait. A magyarországi főiskolákra való bekerülést elősegítendő a magyar kormány egy külön szervezetet hozott létre (MANYI) azzal a céllal, hogy felvételi előkészítő kurzusokat szervezzen a fiatalok számára. Ha ezekután valakit felvettek valamely felsőoktatási intézménybe, tanulmányai fedezéséhez ösztöndíjra pályázhatott. A magyarországi felsőoktatási tanulmányok a kárpátaljai fiatalok körében azért is népszerűek, mivel a nehéz gazdasági helyzet következményeként egyfajta ugródeszkaként szolgálnak, így a hallgatók jelentős része már nem is tér haza az egyetem befejezése után.

Az anyanyelvi felsőoktatásnak azonban más lényeges hatása is volt. Érdeemes megjegyezni, hogy az utóbbi években jelentősen megnőtt az érdeklődés az anyanyelvi közoktatás iránt, annyira, hogy 2000-ben az anyanyelvi iskolákba beiskolázottak aránya (11,4%) csaknem elérte a magyarok kárpátaljai arányát. Ez a preferenciaváltás részben az 1989 utáni időszakban bevezetett magyarországi felsőoktatási tanulmányok lehetőségével függött össze.



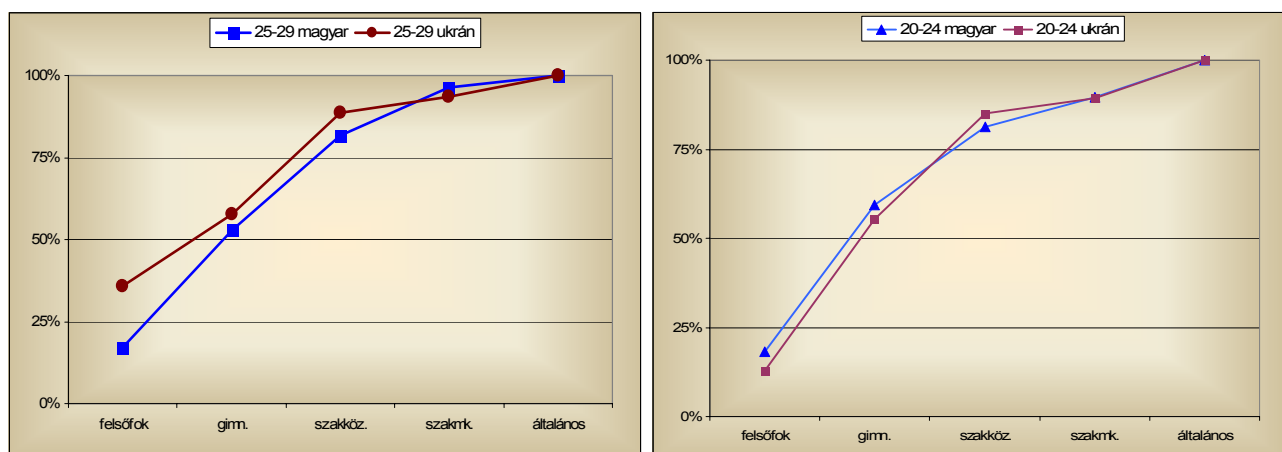
11. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta)

Ukrajnában az iskoláztatási egyenlőtlenségek (11. ábra) hasonló képet mutatnak, mint korábban Romániában, mindössze az iskolázottság szerkezete, azaz a görbe íve más. A grafikusán ábrázolt kumulatív iskolázottsági arányok mindössze kisebb csoportközi eltérésekre utalnak.

	MAGYAR		UKRÁN	
	apa	anya	apa	anya
Általános iskola	8,4%	9,0%	10,7%	10,7%
Szaktanulmányképző	10,3%	6,9%	7,0%	7,2%
Szakközépiskola	16,8%	14,6%	16,7%	11,5%
Gimnázium	37,0%	41,5%	22,1%	21,5%
Technikum	13,3%	15,4%	18,3%	17,4%
Főiskola, egyetem	9,9%	9,7%	21,2%	25,8%
Missing	4,4%	2,9%	4,0%	5,9%
N	496	496	312	312

10. táblázat A szülők iskolai végzettsége Ukrajnában (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta)

A szülők iskolai végzettségének összehasonlítása (10. táblázat) számottevő különbségeket tükröz a kisebbség és többség vonatkozásában, hiszen az index aránya 11,8% az apák és 17,3% az anyák esetében. Ezzel szemben a 15-29 éves fiatalok szegregációs indexe mindössze 2,7%-t mutat, ami jelentős csökkenést jelent. A generációk közti különbségeket nézve a korábban leírt változások Ukrajnában is tetten érhetők, hiszen az index aránya a 25-29 éveseknél tapasztalt 18,8%-ról 5,4%-ra esett a fiatalabbak korosztályában.



12. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta)

Az időbeni változások (12. ábra) Romániához hasonlóan alakulnak a kárpátaljai fiatalok esetében is. A reformok hatására csökkent a szakközépiskolákat választó fiatalok aránya a gimnáziumok javára, de ezek a változások inkább érintették a többségi fiatalokat, mint a kisebbségi magyarokat, akik eleve magas számban tanultak gimnáziumban. Pozitív változás a magyarok esetében a felsőfokú tanulmányok szintjén állt be, ahol fokozatosan leküzdik korábbi jelentős hátrányukat a többségi fiatalokkal való összehasonlításban.

		TANUL	DOLGOZIK	INAKTÍV	MUNKANÉLKÜLI
Ukrajna	magyar	29,2%	46,2%	14,2%	10,4%
	ukrán	40,0%	47,4%	12,1%	0,5%

11. táblázat Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, kárpátaljai minta)

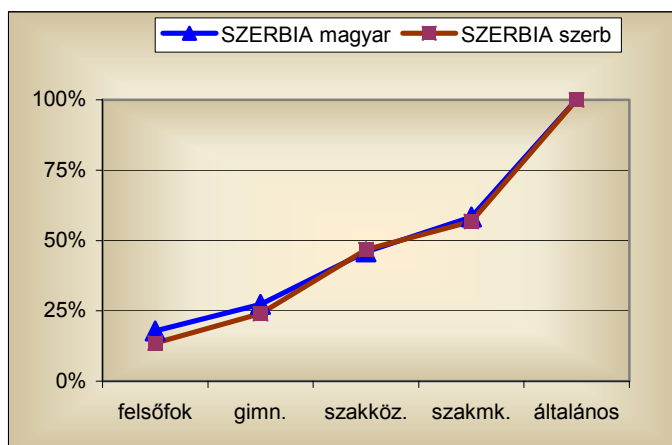
A gazdasági aktivitást illetően (11. táblázat) a dolgozó és az inaktív fiatalok csaknem azonos aránya mellett legnagyobb egyenlőtlenséget a tanulók és munkát nem találók esetében találunk. A táblázat azt sugallja, hogy a tanulmányok azért is fontosak, mert megvédnek a munkanélküliséggel szemben, hiszen az a 10%-nyi kisebbségi fiatal, aki a többségiekkel szemben már abbahagyta az iskolát, munkanélkülivé vált. Az adatok alapján így csupán a magyar fiatalokat terheli a rossz gazdasági helyzet és a munkanélküliség.

6.3 Szerbia

A szerb iskolarendszer 83 általános iskolában biztosít magyar nyelvű oktatást, minek köszönhetően a kisebbségi fiatalok kb. 80%-a tanulhat anyanyelvén. Magyar oktatást nyújt még 30 szakközépiskola, valamint 8 gimnázium is. A középiskolák azonban nem teljesen „anyanyelvűek”, mivel nem minden tárgyat oktatnak magyar nyelven. Ennek megfelelően a középiskolás fiataloknak csak 69%-a tanulhat anyanyelvén Szerbiában.

A felsőoktatást nézve Szerbiában nem működik magyar főiskola vagy egyetem, mindössze egy műszaki főiskola indít korlátozott számban magyar csoportokat. A hallgatók jelentős része (35%) így Magyarországon végzi tanulmányait.

A háborús időszak jelentősen megváltoztatta a vajdasági magyar populációt. Sok fiatal hagyta el Szerbiát és Magyarországon folytat tanulmányokat, a Magyarországra elvándoroltak számában pedig az iskolázottak jelentősen felülreprezentáltak. A tanárok nagyarányú elvándorlása pedig negatívan befolyásolja az anyanyelvi oktatást.



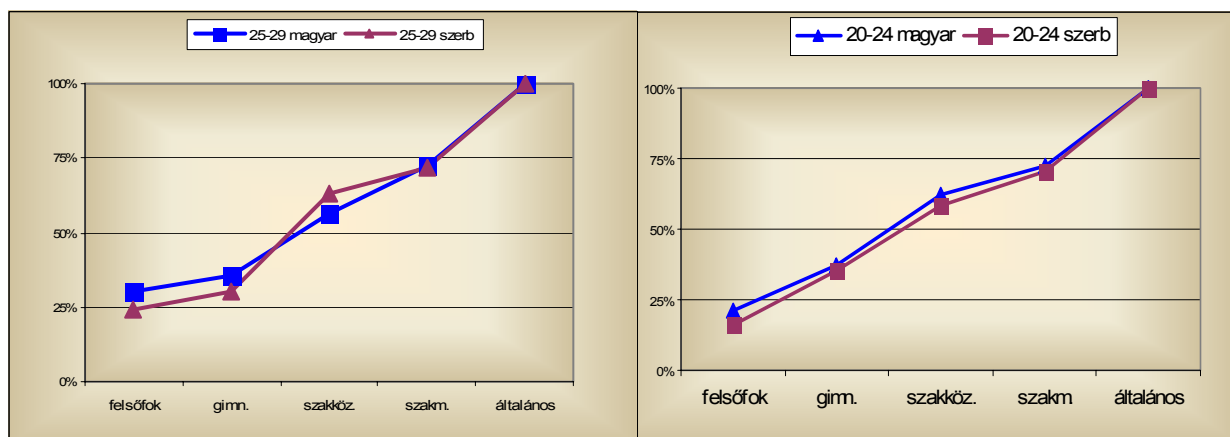
13. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, vajdasági minta)

Szerbia esete sem tér el az előzőekben vázoltaktól, azaz a kisebbségi és többségi csoport kumulatív iskolázottsági aránya hasonló (13. ábra). A szülők iskolázottságát nézve a szegregációs index jelentős egyenlőtlenségekre utal a kisebbségi és többségi szülők között, mivel az apák esetében az index 20,1%-os az anyák esetében pedig 13,5%-os az eltérés.

	MAGYAR		SZERB	
	apa	anya	apa	anya
Általános iskola	17,7%	29,5%	7,9%	22,2%
Szaktanulmányok	33,0%	20,6%	23,0%	14,4%
Szakközépiskola	23,1%	25,5%	34,9%	34,6%
Gimnázium	2,3%	6,0%	3,5%	6,2%
Főiskola, egyetem	20,3%	15,1%	25,9%	17,9%
Missing	3,8%	3,2%	4,8%	4,6%
N	1017	1017	504	504

12. táblázat A szülők iskolai végzettsége Szerbiában (MOZAIK 2001, vajdasági minta)

Ezzel szemben Szerbiában a legalacsonyabb jelenleg az index a 15-29 éves fiatalok körében, mindössze 4,3%. A kohorszok közti összehasonlítás csökkenő egyenlőtlenségekre utal: 5,8%-ról 4,9%-ra csökkent a különbség a két csoport között, habár a magyar kisebbségi fiatalok iskolázottsága még mindig magasabb szintű a szerb fiataloknál.



14. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, vajdasági minta)

Az általános tendenciákat nézve mindkét csoportnál csökkent a szaktanulmányokban tanulók aránya az érettségivel végződő képzések javára (15. és 18. ábra). A kisebbségi fiatalok azonban még így is sikeresen megtartják az előnyüket a fiatalabb generációban. A jelenlegi gazdasági tevékenység tekintetében (13. táblázat) rendkívül hasonló arányokat találunk minden oszlopban, így nem beszélhetünk munkaerő-piaci egyenlőtlenségekről, hiszen a fiatalok kb. azonos aránya tanul, dolgozik, inaktív ill. munkanélküli.

		TANUL	DOLGOZIK	INAKTÍV	MUNKANÉLKÜLI
Szerbia	magyar	39,6%	48,7%	6,2%	5,6%
	szerb	40,1%	47,2%	7,8%	4,9%

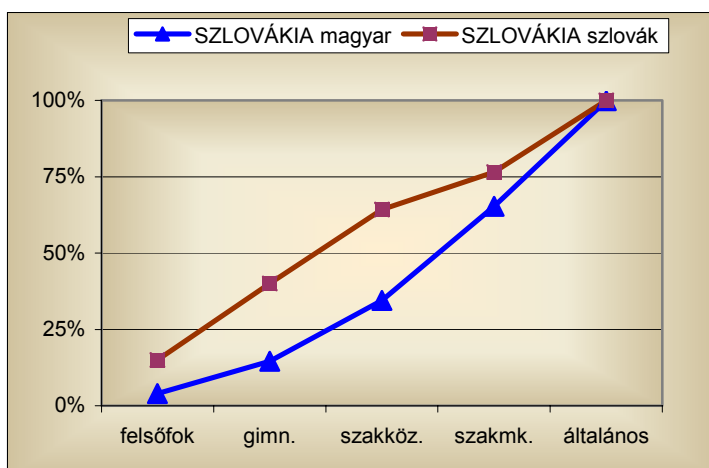
13. táblázat A fiatalok jelenlegi gazdasági tevékenysége (MOZAIK 2001, vajdasági minta)

6.4 Szlovákia

A 2003-as adatok alapján Szlovákiában 260 magyar és 35 kétnyelvű általános iskola, 25 magyar tanítási nyelvű gimnázium, 8 magyar és 17 kétnyelvű szakközépiskola, valamint 18 magyar és 7 kétnyelvű szakmunkásképző intézet működött. A magyar tanítási nyelvű iskolák száma (óvodákkal együtt) összesen 584, ezen felül további 201 iskola nyújtott kétnyelvű oktatást.

Ezzel szemben az anyanyelvi képzés főiskolai ill. egyetemi szinten nem volt biztosított, mindössze három intézményben képeztek általános iskolai alsó tagozatos pedagógusokat és magyar nyelv és irodalom szakos tanárokat. A főiskolai hallgatók néhány százaléka magyarországi egyetemeken tanult tovább, vállalva az eltérő tananyagból eredő különbségeket a felvételinél és az esetleges anyagi megterhelést a tandíjak vágett. A helyzet nem volt sokkal könnyebb a szlovák főiskolák esetében sem, ott a fő hátrányt a felvételi vizsga államnyelven történő letétele és a felvételi folyamatnál alkalmazott rejtett diszkrimináció jelentette.

Válaszul a felsőoktatás iránti igények növekedésére magyarországi intézmények indítottak képzést szlovákiai központokban, többnyire levelező tagozatos képzést nyújtva. Ez azonban nem oldotta meg a problémát, mivel a szlovák állam nem fogadta el a magyar diplomákat. Végül 2004-ben megnyílt a Közép-európai Tanulmányok Kara Nyitrán valamint a Komáromi Selye János Egyetem, utóbbi teológia, pedagógia és közgazdaságtan szakokon biztosítva az anyanyelvi oktatást.



15. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, felvidéki minta)

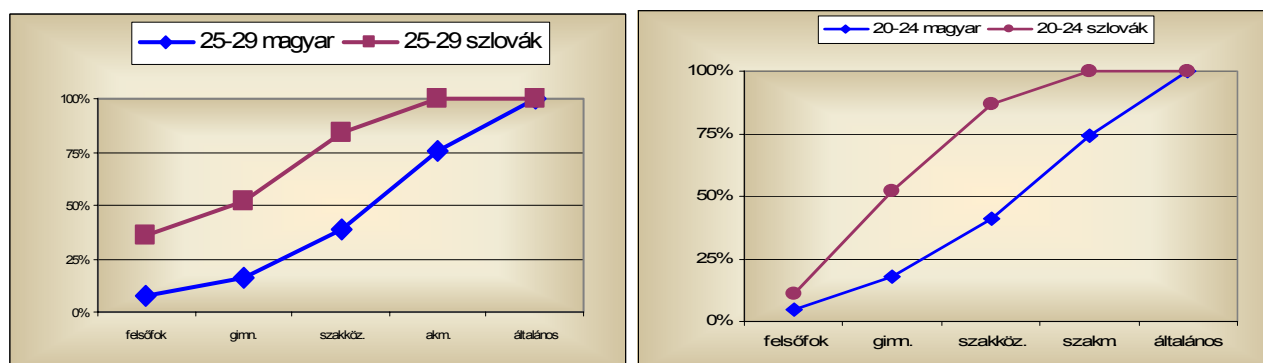
Az iskolázottságot nézve (15. ábra) Szlovákia teljesen „kilóg a sorból”. A felvidéki magyar kisebbség egyáltalán nem követi a korábban vázolt trendet: a kisebbség és a többség iskolázottsága közt szakadéknyi távolság húzódik meg. A szülők iskolázottságát nézve hasonló különbségeket találunk: a magyar szülők csaknem egyharmadának iskolázottságán kellene változtatni ahhoz, hogy a két csoport „egyenlővé” váljon. Meglepő módon, a felvidéki szülők esetében nincsenek

nemi különbségek, az apák és az anyák csaknem azonos mértékű hátrányt szenvednek a többségi szülőkkal való összehasonlításban (14. táblázat).

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	apa	anya	apa	anya
Általános iskola	13,4%	22,0%	4,5%	6,4%
Szaktanulmányképző	40,8%	26,6%	25,0%	15,9%
Szakközépiskola	24,2%	25,1%	28,7%	36,1%
Gimnázium	4,2%	11,4%	6,1%	14,8%
Technikum	1,5%	2,3%	3,9%	4,7%
Főiskola, egyetem	8,4%	6,4%	28,0%	20,5%
Missing	7,5%	6,2%	3,7%	1,6%
N	995	995	491	491

14. táblázat A szülők iskolai végzettsége Szlovákiában (MOZAIK 2001, felvidéki minta)

A fent jelzett különbségek érhetők tetten a fiatalok iskolai végzettségében is, hiszen a szegregációs index esetükben 29,8%, azaz a Szlovákiában a kisebbségi szülők sikeresen örökítik át az egyenlőtlenségeket a gyerekeikre. Az időbeni változások sem mutatnak pozitívabb képet. Az index értéke 45% körül állapodott meg, számottevő csökkenésnek nincs jele.



16. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, felvidéki minta)

A fiatalok tevékenysége (15. táblázat) sem ad okot előnyös várakozásokra a jövőre nézve. Mégha a magyar fiatalok többsége foglalkoztatott is, rendkívül alacsony a tanulók, s magas az inaktívak valamint a munkanélküliek aránya. A felvidéki magyar fiataloknak mindössze egynegyede végzi tanulmányait, ami a legalacsonyabb érték az egész Kárpát-medencében. Hasonlóképp a körükben észlelt munkanélküliségi arány a legmagasabb.

		TANUL	DOLGOZIK	INAKTÍV	MUNKANÉLKÜLI
Szlovákia	magyar	25,6%	44,3%	12,5%	17,6%
	szlovák	42,3%	43,6%	5,9%	8,2%

15. táblázat Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, felvidéki minta)

6.5 Összegzés és következtetések

Az empirikus rész célja a magyar kisebbség iskolázottságának elemzése, a Kárpát-medencében található magyar kisebbségi csoportok több szemszögből történő összehasonlítása volt. A kumulatív iskolázottság alapján végzett elemzések arra utaltak, hogy a harmadik hipotézis a legvalószínűbb, azaz a kisebbségi magyar fiatalok nem az anyaországot követik, hanem abban a többségi társadalomban próbálnak érvényesülni, ahol élnek. Az elemzés azonos kisebbségi stratégia jelenlétét, mely minden egyes közösségre egyaránt vonatkozna, nem igazolta.

A logisztikus regresszió is alátámasztotta azt a hipotézist, mely szerint az adott ország hatása az, ami leginkább befolyásolja a kisebbség iskolázottságát. Az országhatások főként az első két átmenetnél jelentősek (16-18. táblázat). Habár a második modell esetén a hozzáadott kisebbségi hatás is szignifikánsnak tűnik, ez – mint a harmadik modellnél nyilvánvalóvá válik – mindössze egyetlen interakció (kisebbség x Szlovákia) következménye.

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3
Ország-hatás	Ukrajna	0.549*** (0.087)	0.515*** (0.087)	0.712*** (0.149)
	Szerbia	-0.503*** (0.065)	-0.525*** (0.065)	-0.450*** (0.117)
	Szlovákia	-0.566*** (0.065)	-0.588*** (0.066)	0.287* (0.121)
Magyar (kisebbségi) hatás	kisebbség vs. többség		-0.316*** (0.055)	0.043 (0.088)
Interakciós hatás	kisebbség x Ukrajna			-0.254 (0.184)
	kisebbség x Szerbia			-0.770 (0.141)
	kisebbség x Szlovákia			-1.280*** (0.146)
Konstans		0.352*** (0.039)	0.585*** (0.057)	0.321*** (0.075)
Chi-square		211.683***	244.508***	333.956***
Df		3	4	7
-2 Log likelihood		8725.825	8693.000	8603.553
N		6463	6463	6463

16. táblázat Érettségivel végződő középiskola választása (2. átmenet)

Referencia csoport: Románia. Szignifikancia szint: *** $p=0.000$, ** $p=0.001$, * $p<0.005$

Az érettségivel végződő középiskola választását, melynek kulcsszerepét a felsőfokú továbbtanulási lehetőség adja, leginkább az adott ország (iskolarendszere, gazdasági helyzete stb.) befolyásolja. Az interakciós hatások közül Szlovákia volt az egyetlen, ahol minden egyes átmenetnél szignifikáns volt az interakciós hatás, ami a felvidéki magyar fiatalok korábban tapasztalt iskolázottsági hátrányát mutatja.

A szegregációs index jelentős különbségeket mutatott a kisebbségi és többségi szülők közt Ukrajnában és Szerbiában. A különbségek mértéke Romániában volt a legalacsonyabb és Szlovákiában a legmagasabb (30%). Az egyenlőtlenségek szülőkről

gyerekekre való átöröklését nézve csökkenő egyenlőtlenségek figyelhetők meg Ukrajnában és Szerbiában, enyhén növekvő, de még mindig viszonylag alacsony Romániában, valamint állandó és magas egyenlőtlenség Szlovákiában.

Az a további feltevés, mely csökkenő egyenlőtlenségeket feltételezett az iskolarendszeri reformoknak köszönhetően, megalapozottnak tűnt. A kohorszok összehasonlítása a szegregáció tekintetében pozitív eredményt hozott, a leglátványosabb változás Ukrajna esetében valósult meg, ahol a szegregáció mértéke több mint 13%-ot esett. Az adatok alapján a 20-24 éves magyar fiatalok kvázi egyenlő helyzetben vannak többségi társaikkal, amit a szegregációs index viszonylag alacsony, 4-5% körüli értéke igazol. Ez utóbbi nem igaz egyedülként Szlovákiára, ahol az egyenlőtlenségek azonos mértékben maradtak fenn.

	SZEGRÉGÁCIÓS INDEX		15-29 ÉVESEK SZEGRÉG. INDEXE	KOHORSZOK	
	apa	anya		20-24	25-29
Románia	6,8%	3,6%	7,4%	5,2%	12,5%
Ukrajna	11,8%	17,3%	2,7%	5,4%	18,8%
Szerbia	20,1%	13,5%	4,3%	4,9%	5,8%
Szlovákia	27,9%	28,9%	29,8%	45,9%	44,5%

17. táblázat Szegregációs index a többség és kisebbség vonatkozásában Szlovákiában (MOZAIK 2001)

Nagy és állandó etnikai különbségek találhatók Szlovákiában, mely ország minden tekintetben kívülállónak mondható. Itt található a legnagyobb egyenlőtlenség a kisebbségi és a többségi szülők közt, mely viszont – a többi országgal szemben – nem csökkent a gyerekek esetében sem. Még a kohorszok közti összehasonlítások is állandó egyenlőtlenségeket mutatnak, azaz az iskolai expanzió nem változtatott a fiatalok előnytelen iskolázottsági szerkezetén.

A vázolt eredmények nem bizonyítják Ogbu elméletét. Az adatok alapján a magyar kisebbség mint önkéntelen csoport nincs hátrányos helyzetben az iskolázottságot érintően az elemzett közösségek legtöbbségében. Éppen ellenkezőleg, az olló szűkülni látszik a csoportok közt: az iskoláztatási reformok hatására a kisebbség és többség közeledni látszik egymáshoz.

Ogbu ellenkultúra-elmélete egyedül a felvidéki magyarok esetében működhetne, akiknek állandó egyenlőtlenségekkel kell szembenéznük, melyek mind a mai napig nem csökkennek. Hátrányos helyzetük önértékelésükben és identitásukban is manifesztálódik. A felvidéki magyarok az egyetlen olyan csoport, mely elsősorban „csak” magyarnak tartotta magát az egész Kárpát-medencében. Ennek lehetséges magyarázata, hogy egyfajta ellenzék formálásával próbálnak elhatárolódni a többségi csoporttól. Az a nagymértékű iskoláztatási hátrány, mely az ottani kisebbséget jellemzi, azonban további elemzést érdemel.

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3
Ország-hatás	Ukrajna	0.202* (0.095)	0.194* (0.095)	0.282 (0.159)
	Szerbia	-0.715*** (0.068)	-0.720*** (0.068)	-0.683*** (0.122)
	Szlovákia	-0.214* (0.071)	-0.218* (0.071)	0.250 (0.135)
Magyar (kisebbségi) hatás	kisebbség vs. többség		-0.073 (0.059)	0.106 (0.098)
Interakciós hatás	kisebbség x Ukrajna			-0.111 (0.199)
	kisebbség x Szerbia			-0.038 (0.147)
	kisebbség x Szlovákia			-0.663*** (0.160)
Constant		1.028*** (0,044)	1.081*** (0.062)	0.951*** (0.083)
Chi-square		140.676***	142.191***	162.564
Df		3	4	7
-2 Log likelihood		7840.220	7838.706	7818.332
N		6463	6463	6463

18. táblázat Középfokú továbbtanulás (első átmenet)

Referencia csoport: Románia

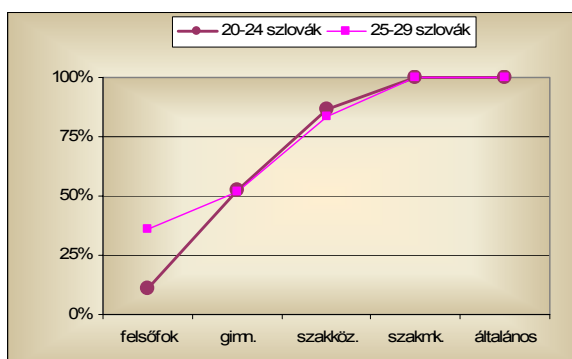
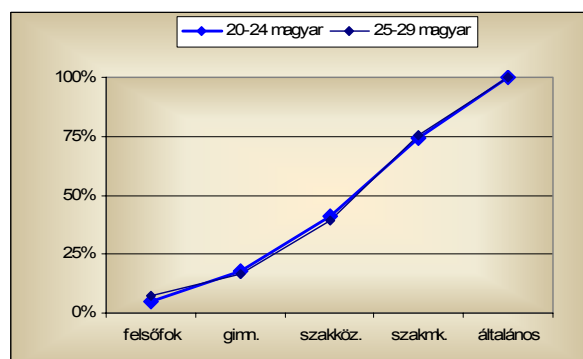
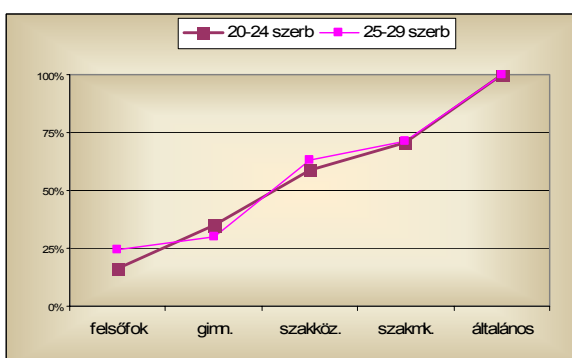
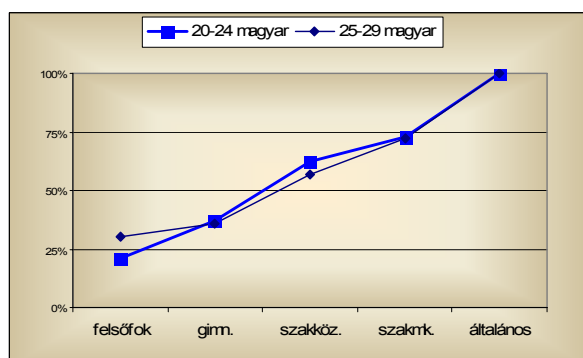
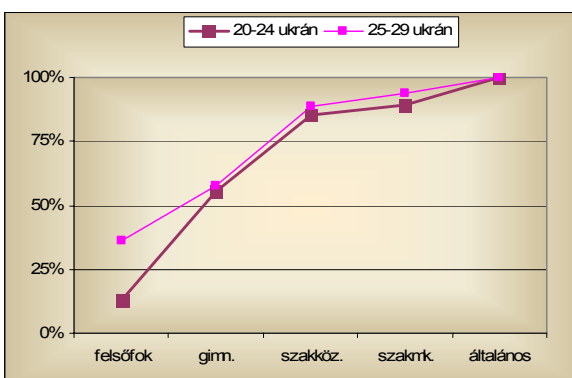
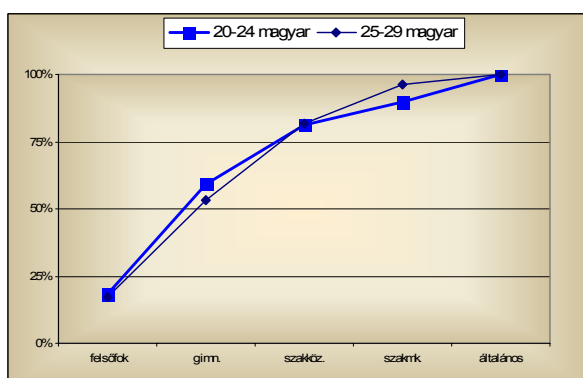
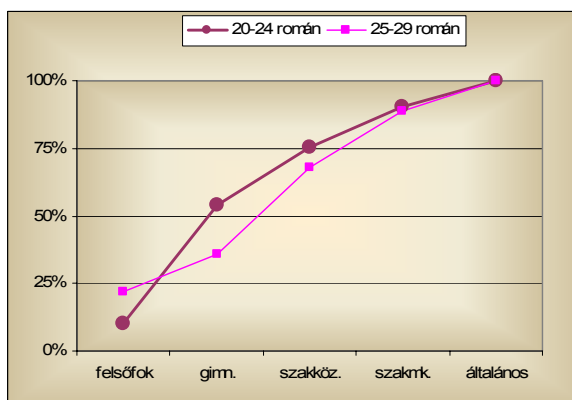
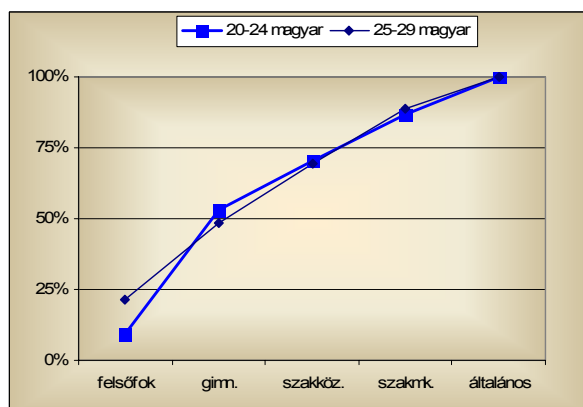
*** p=0.000, ** p=0.001, * p<0.005

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3
Ország-hatás	Ukrajna	0.107 (0.113)	0.076 (0.114)	0.275 (0.179)
	Szerbia	0.207* (0.089)	0.191* (0.089)	-0.100 (0.167)
	Szlovákia	-0.589*** (0.110)	-0.606*** (0.110)	0.073 (0.162)
Magyar (kisebbségi) hatás	kisebbség vs. többség		-0.257** (0.077)	-0.119 (0.124)
Interakciós hatás	kisebbség x Ukrajna			-0.321 (0.233)
	kisebbség x Szerbia			0.438* (0.197)
	kisebbség x Szlovákia			-1.289*** (0.234)
Constant		-1.832*** (0.056)	-1.649*** (0.078)	-1.746*** (0.105)
Chi-square		53.854***	64.768***	117.214
Df		3	4	7
-2 Log likelihood		5023.554	5012.640	4960.194
N		6463	6463	6463

19. táblázat Felsőfokú továbbtanulás (harmadik átmenet)

Referencia csoport: Románia

*** p=0.000, ** p=0.001, * p<0.005



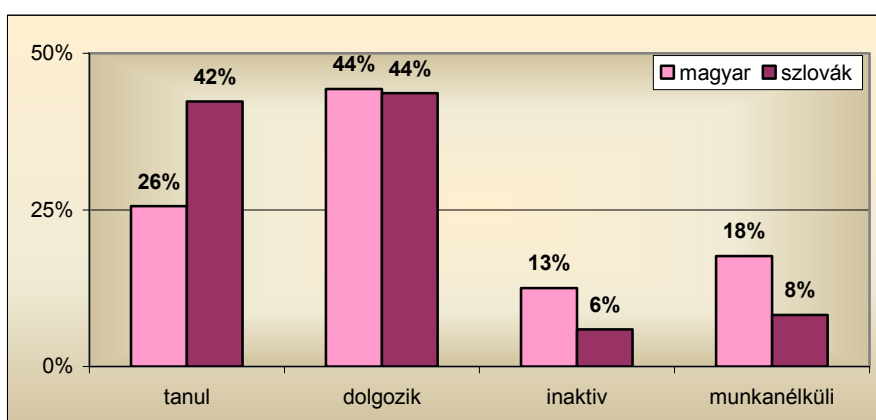
17. ábra Az iskolai expanzió hatása a fiatalok iskolázottságára (korcsoportok közti változások) (MOZAIK 2001)

7 A felvidéki magyar kisebbség

7.1 Felvidéki magyar fiatalok iskolázottsága

7.1.1 A fiatalok iskolázottsága és jelenlegi tevékenysége

A felvidéki 15-29 éves magyar fiatalok jelenlegi főtevékenységük alapján négy fő csoportba sorolhatók: tanulók, dolgozók, inaktívak és munkanélküliek. Az inaktívak csoportjába soroltam a sorkatonákat, az anyaszabadságon levőket, az eltartottakat, háztartásbeliket, leszázalékoltakat és nyugdíjasokat, valamint a szociális segélyezetteket.



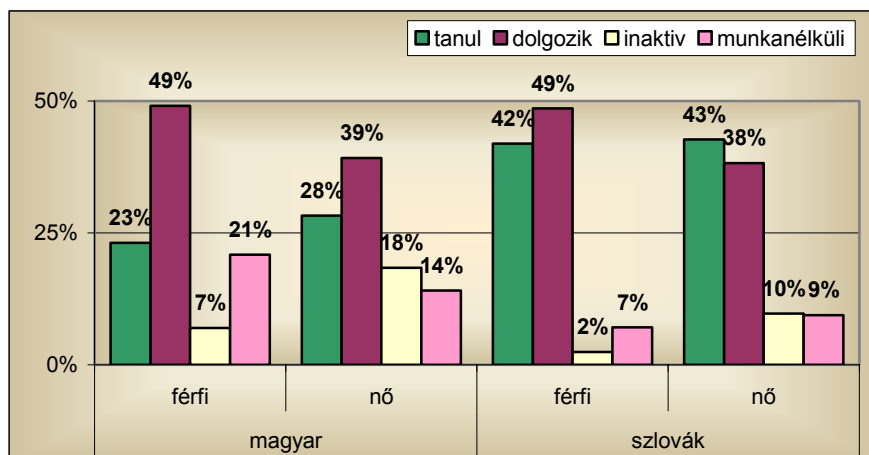
18. ábra A 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége, N=1496 (MOZAIK 2001, felvidéki minta)⁶

A 18. ábra jól mutatja a szlovákiai magyar fiatalok hátrányos helyzetét a többségiekkel való összehasonlításban. Mégha körülbelül azonos is a dolgozó felvidéki magyar és szlovák fiatalok aránya, a többi kategória egyértelmű elmaradást tükröz, ami főként a felvidéki magyar tanulók alacsony számában, valamint az inaktívak és legfőképp a munkanélküliek magas arányában mutatkozik meg. Az inaktívak összetételét nézve a két legmagasabb értéket az anyaszabadságon levő nők és a szociális segélyezettek alkotják, ez utóbbi aránya 10-szer magasabb a felvidéki szlovák aránynál.

A komoly eltérésekre való tekintettel érdemes részletesebben elemezni az adatokat: korcsoportok, nem és településtípus alapján. Azt gondolnánk, hogy a nem valójában nem igazán differenciáló faktor a fiatalok jelenlegi tevékenységét illetően, hisz „ideális esetben” férfiak és nők egyaránt tanulhatnak, dolgozhatnak vagy válhatnak munkanélkülivé. Az inaktivitás szempontjából persze a gyerekvállalás csak a nőket terheli, de a férfiaknál is ott van a kötelező sorkatonai szolgálat letöltése, így azt gondolhatnánk, hogy az esélyek kiegyenlítőd(het)nek.

⁶ A 7. fejezet minden ábrája és táblázata a MOZAIK 2001 felvidéki mintájának elemzésén alapszik, így a továbbiakban ezt nem tüntetem fel minden alkalommal.

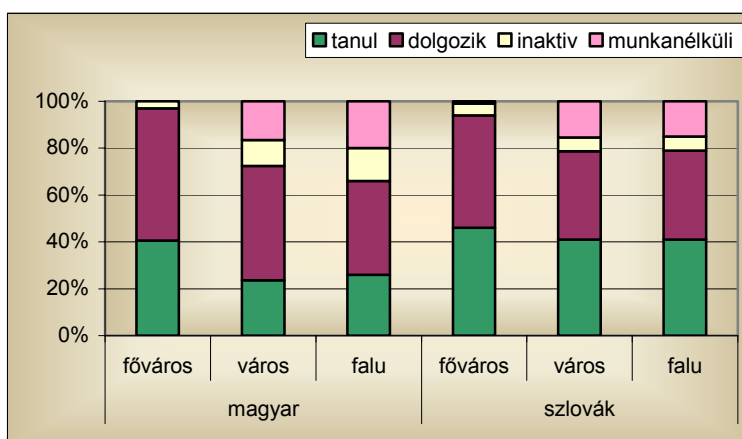
A részletekre kitérve a felvidéki férfiak közül 5%-kal kevesebben tanulnak, mint a felvidéki nők körében, s habár a férfiak csaknem fele dolgozik (nőknek csak 39%-a), a munkanélküliség mégis jobban terheli őket (21%). Ezzel szemben a nők jelentősebb része inaktív, szemben a férfiak 7% körüli arányával. Mivel feltételezhető, hogy az anyaszabadságon levő anyukák sem fognak tudni (gyorsan) elhelyezkedni ők is a munkanélküliek csoportját gyarapítják majd. Ezért érdemes összegeznünk azokat, akik épp nem tanulnak és nem is dolgoznak: ide tartozik a felvidéki nők egy harmada.



19. ábra A 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége nemek szerint

A felvidéki szlovák mintával való összehasonlítás az utóbbi javára dől el (19. ábra). A szlovák férfiak kb. ugyanolyan arányban dolgoznak, mint a magyarok, ellenben csaknem kétszer annyi szlovák férfi tanul, mint magyar, s csaknem háromszor kevesebb náluk az inaktívak és a munkanélküliek aránya is. A felvidéki magyar nők is elmaradnak többségi kortársaiktól a tanulásban, 14%-kal. Továbbá körükben 8%-kal magasabb az inaktívak és 5%-kal a munkanélküliek aránya, miközben a dolgozók száma itt is azonos.

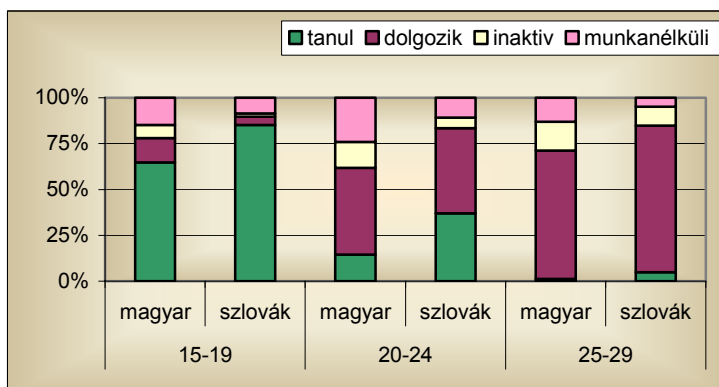
A településtípus további differenciáló faktor (20. ábra), hisz értelemszerűen a nagyváros több munka- és tanulási lehetőséget kínál mint a kisközségek. Az adatok szerint a fővárosi lakhely egyértelmű hátránycsökkentő faktor, hisz védettséget nyújt a munkanélküliséggel szemben, csökkenti az inaktivitást és növeli a tanulók arányát. Mindkét mintában kb. azonos arányban tanulnak a fővárosi fiatalok, emellett a fővárosi magyar foglalkoztatottak aránya 10%-kal meg is haladja a többségi mintában tapasztalt értéket. Ez nagyon pozitív tényező lehetne, ha nem csak a fiatalok nagyon kis hányadát, alig több mint 3%-át érintené, mivel a felvidéki magyar fiatalok többsége falun él (51,6%).



20. ábra A 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége településtípus szerint

A magyarok esetében 15%-kal kevesebben tanulnak és dolgoznak vidéken, az inaktívak aránya a fővárosi hétszerese, valamint a munkanélküliség is megjelenik a vidéki mintában, elég magas, csaknem 20%-os értékkel. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a kisebbségek körében az olló kitágulóban van, azaz a vidéki fiatalok egyre inkább eltávolodnak fővárosi társaiktól, amit a korcsoportos bontás is alátámaszt. Az alacsony iskolai végzettség és a munkanélküliség legjobban a falusi magyar fiatalokat érinti.

A korcsoportok szerinti felbontás esetében arra gondolhatnánk, hogy a munkanélküliség és az inaktivitás inkább a 20 év feletti korosztály jellemzője, hiszen a 15-19 évesektől elvárt tevékenység a tanulás. A 21. ábra mégsem támasztja alá teljesen a korábbi feltételezést. Az adatok alapján a munkanélküliség leginkább a középső korosztályt sújtja (24%), a másik kettőben hasonló 15%-körüli értéket ér el. Az inaktivitás a korral fokozatosan emelkedik minden csoportnál, hisz az életkor növekedésével egyre többen vállalnak gyermeket, mégis jóval magasabb magyar mintában, mint a többségiben, ami az anyaságon kívüli más jellegű inaktivitásra utal.



21. ábra 15-29 éves fiatalok gazdasági tevékenysége korcsoportok szerint

Legkorábban a felvidéki magyar fiatalok állnak munkába, a 15-19 évesek 13%-a dolgozik, szemben a felvidéki szlovákok 5%-ával. A két utóbbi korosztályban a munkát vállalók aránya hasonló értéket mutat. A legmegdöbbentőbb különbség a tanulás terén mutatkozik, a 15-19 éves felvidéki magyar fiataloknak alig több mint fele tanul, ami 20%-kal kevesebb mint többségi társaik hasonló mutatója. A különbség láthatóan fennmarad a 20-24 évesek közt is, ahol a felvidéki magyar tanulók aránya körülbelül egy harmada a szlovákokénak.

Feltételezhetően a nem tanulók magas aránya az, ami növeli a munkanélküliek számát a felvidéki magyar mintában. A „nem tanulás” pedig egyértelműen csökkenti a magasabb státuszú munkahelyek elnyerésének esélyét is, így a felvidéki magyar fiatalok jelentős része kiszorul a magasabb iskolázottságot igénylő helyekről.

A szülők jelenlegi tevékenységét a gazdasági aktivitás jellemzi (20. táblázat). Az inaktívak aránya a szlovák mintán belül 10% körüli, a magyar szülők azonban ennél jóval magasabb szintű inaktivitást mutatnak. A magyar apák egynegyede, az anyák több mint harmada inaktív, ezen belül magas a munkanélküliek aránya, mely a nőknél a férfiak kétszeresét is eléri (14%). A helyzetüket súlyosbítja, hogy ebből több mint 3%-uk nem is részesül munkanélküli segélyben, azaz feltehetően olyan anyákról van szó, akik régóta vannak munka nélkül. Ami az inaktivitás egyéb formáit érinti a szlovák mintában az öregségi, ill. rokkant nyugdíjas szülők kb. 6%-ot tesznek ki. A magyar szülők hasonló mutatója ennek kétszerese. Szociális segélyben részesül a magyar apák csaknem két és az anyák három százaléka. Az anyák esetében a háztartásbeliek aránya csaknem négy százalék.

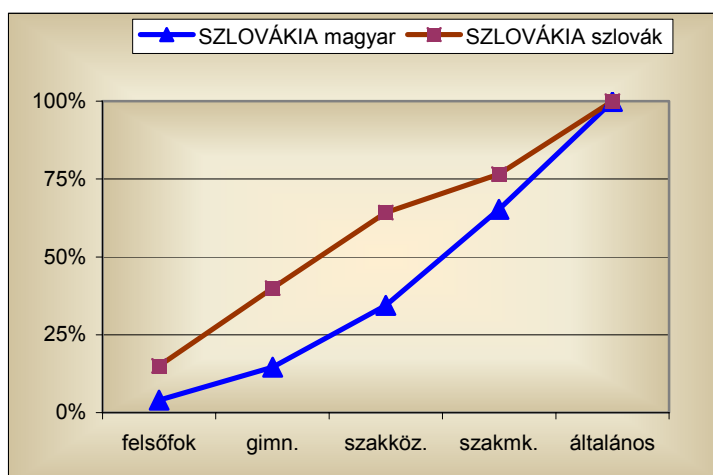
	MAGYAR		SZLOVÁK	
	apa	anya	apa	anya
Dolgozik	70%	61%	83%	84%
Inaktív	14%	19%	6%	8%
Munkanélküli	6%	14%	2%	3%
Missing	10%	7%	9%	4%
N	995	995	491	491

20. táblázat 15-29 évesek szüleinek gazdasági tevékenysége

Ami a gazdasági aktivitást illeti a szlovák szülők több mint 80%-a aktív, a két nem közti különbség elhanyagolható. Ezzel szemben a magyar apák foglalkoztatása 10%-kal magasabb, mint az anyáké, akiknek kevesebb, mint két harmada áll munkaviszonyban. Az aktív felnőttek nagy többsége alkalmazott, a saját vállalkozással rendelkezők aránya a szlovák apák körében a legnagyobb (11%), ezt követik a magyar apák (8%), végül az anyák 3-4 %-kal.

A 15-29 éves felvidéki magyar fiatalok befejezett iskolai végzettségét érintően feltűnik, hogy kétszer annyian hagyják el közülük az iskolarendszert érettségi nélkül

(65%), mint a többségi fiatalok, 20%-kal alacsonyabb az érettségizettek aránya a szlovákokhoz képest, és felsőfokú végzettséget is csaknem négyszer kevesebb felvidéki magyar szerez, mint szlovák.



22. ábra A 15-29 évesek kumulatív iskolázottsága

A szlovákok esetében érezhetően végbement az az átmenet, amely hatására csökken a szakmunkás és szakiskolai tanulók aránya az érettségivel végződő képzések javára, szemben a felvidéki magyarokkal, akik túlnyomó része még mindig szakmunkásnak tanul avagy a szakközépiskolát választja, ami aztán jelentősen csökkenti egyrészt az elhelyezkedési, másrészt a továbbtanulási esélyeiket, egyúttal alacsony felsőoktatási részvételt is eredményezve (22. ábra).

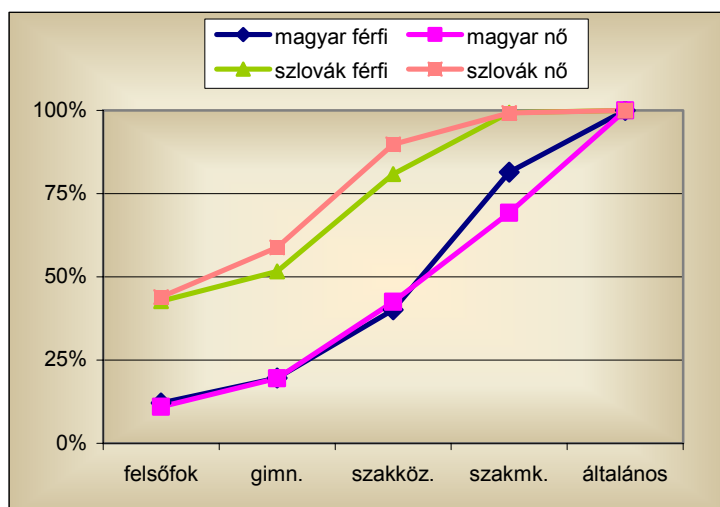
Természetesen a 15-29 évesek befejezett iskolai végzettségével kapcsolatban nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, hiszen sokan közülük még iskolába járnak. Ezért ésszerűnek tűnik az idősebb korosztályokra korlátozni a vizsgálatot, akik időközben már befejezhatték a tanulmányaikat. Az elemzésre a legalkalmasabbak a 20-29 éves fiatalok lennének, hiszen jelentős elemszámot képviselnek (1002 fő) továbbá korosztályok közti összehasonlításokra is lehetőséget adnak.

Egyetlen korlátozó tényező, hogy a 20-29 évesek kb. 10%-a még tanul valamely felsőoktatási intézményben. Tekintettel arra, hogy legalább 20 évesekről vagy idősebbekről van szó, akik feltehetően már a második (ill. ennél több) főiskolai évük végén járnak, a mintában mint felsőfokú végzettséggel rendelkezőket veszem számításba. Az eredmények ezen korlátozás figyelembevételével értelmezendők⁷.

A nemek között jelentős eltéréseket (23. ábra) főként az alacsony iskolai végzettségeknél találunk. Itt egyértelmű a felvidéki magyar nők hátránya a férfiakkal szemben: a nők csaknem harmada mindössze alapfokú végzettséggel rendelkezik, szemben a férfiak 20%-val. Továbbá láthatóan sokkal több férfi végez középfokú

⁷ Szlovákiában a főiskolai lemorzsolódás alacsony, s többnyire az első évre korlátozódik.

szakiskolai vagy szakmunkásképzői tanulmányokat (40%), mint nő (25%). Összegezve elmondhatjuk, hogy érettségi nélkül fejezi be az iskolát a felvidéki magyar fiatalok csaknem kétharmada, s alig 10% jut el a főiskoláig.



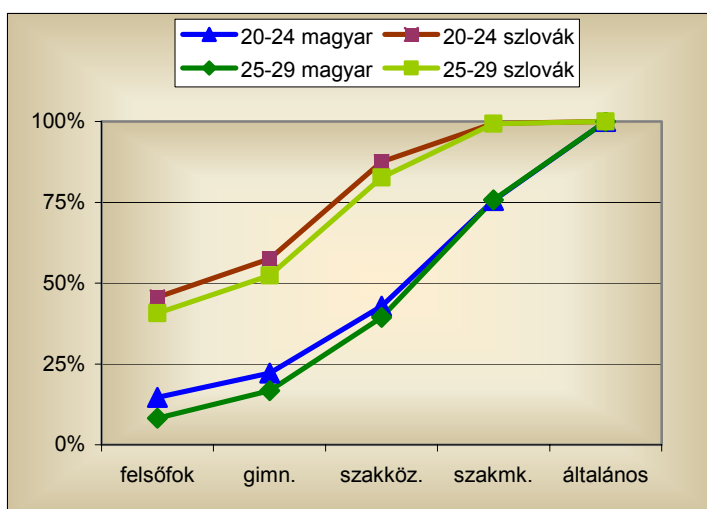
23. ábra A 20-29 évesek iskolázottságának megoszlása nemek szerint (kumulatív adatok)

A szlovákoknál ezzel szemben az alapfokú végzettségűek aránya a 20-29 évesek körében nem éri el az 1%-ot, az érettségi nélkül végzők pedig az összes fiatal mindössze 10-20%-át teszik ki. A szlovák nőknél az arány a legkedvezőbb, hisz sokkal többen választják a szakközépiskolát és a gimnáziumot, mint férfitársaik, s nagy arányban képviseltetnek a felsőoktatásban is (40%).

A kisebbségi és többségi fiatalok iskolázottsági esélyeit nemek alapján a következő tábla mutatja. Itt legjobb helyzetben a többségi nők vannak, őket követik szorosan a szlovák férfiak. A többségi fiataloktól jelentősen leszakadva, csaknem azonos iskolázottsággal következnek a magyar nők és férfiak, a nők talán annyival hátrányosabb helyzetben, hogy nagy részük kimarad az alapiskola után és egyáltalán nem szerez középfokú végzettséget.

	FÉRFI	NŐ
Szlovák	+	++
Magyar	-	--

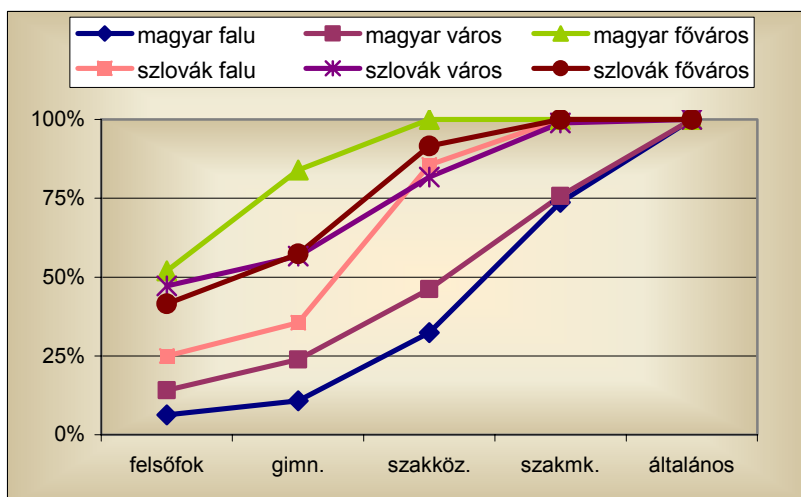
Ami a korcsoportos bontást illeti (24. ábra), az előzőhöz rendkívül hasonló kép tárul elénk. A kisebbségi és a többségi fiatalok iskolázottsága mindkét korosztályon belül elválík egymástól. Közeledésről sem beszélhetünk, mivel mindkét csoport hasonló mértékben mozdult el, így a köztük levő távolság nem módosult. Mindent összevetve elmondható, hogy a felvidéki magyaroknál jóval nagyobb mértékben dominálnak az alacsonyabb végzettségek, mint a szlovák mintában, és ez a fiatal korosztály irányában sem változik.



24. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint

	20-24	25-29
Szlovák	++	+
Magyar	-	--

A területi különbségek (25. ábra) is jelentős eltéréseket eredményeznek. A fővárosi magyar fiatalok iskolázottsági helyzete a fővárosi szlovák fiatalokét is felülmúlni látszik. Mivel azonban a magyar fiatalok többsége vidéken él, a falusi és kisvárosi fiatalok iskoláztatási lehetőségeinek kell több figyelmet szentelnünk.



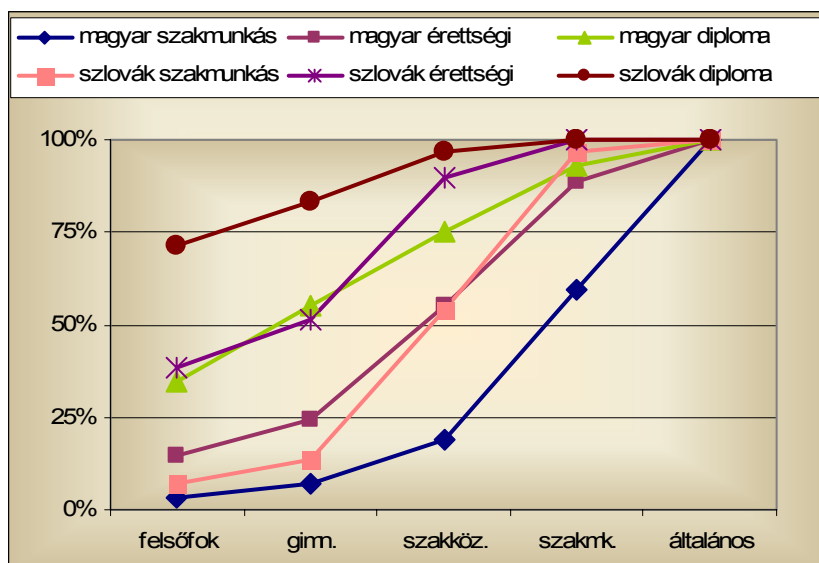
25. ábra Kumulatív iskolázottság településtípus szerint

A vidéki magyar fiatalok egynegyede általános iskolai végzettséggel hagyja el az iskolát, kétharmada pedig nem szerez érettségit. Hétszer kevesebb falusi fiatal jár gimnáziumba mint fővárosi, s a főiskolai lemaradásuk csaknem 9-szeres. A falu és a főváros közt egyfajta törésvonal húzódik meg, mely a kisebbségi fiatalokon csapódik le. A falusi magyar fiatalok nyilvánvaló hátrányban vannak még a falusi szlovák fiatalokkal szemben is, akik 85%-a leérettségizik és egynegyede főiskolát végez. A szlovákoknál vidéken is inkább az érettségivel végződő iskolákat részesítik előnyben.

	FŐVÁROS	VÁROS	FALU
Szlovák	++	+	-
Magyar	+++	--	---

A falu és a főváros közt (a magyar mintában) leküzdhetetlen a szakadék, hiszen a fővárosból egyenes út vezet az érettségi és a diploma felé, szemben a faluval, ahol az általános iskola és a szakmunkásképző dominál.

A fiatalok iskolai végzettsége azonban feltételezhetően szorosan összefügg szüleik iskolai végzettségével, ezért érdemes megnézni, hogy a mintánkban szereplő fiatalok milyen háttérű családból származnak. A magyar és szlovák szülők végzettsége között jelentős különbségeket tapasztalhatunk. A magyar szülők esetében még mindig jelentős az alapfokú végzettség, mely az anyák egy negyedére jellemző. Az apák túlnyomó többsége – csaknem fele szakiskolai, ill. szakmunkásvégzettséget szerez, de az arány az anyák esetében is jelentős (28%). A szülők egynegyede végez szakközépiskolát, itt a két nem közt nincs különbség. Kétszer annyi anya végzett gimnáziumot, mint apa, ellenben az egyetemi végzettségűek esetében, mégha kis mértékben is, de az apák dominálnak. Összegezve elmondható, hogy a felvidéki magyar fiatalok apjának 60%-a, édesanyjának pedig fele nem rendelkezik érettséggel.



26. ábra A 15-29 évesek kumulatív iskolázottsága a szülők iskolai végzettségének függvényében

A szlovák szülőkre inkább a közép és a felsőfokú végzettségek jellemzőbbek, mintsem az alapfokúak. A szlovák apák egynegyede végez szakmunkásként, szemben a magyar apák 44%-val, és magasabb a szakközépiskolát látogatók aránya, a különbség az anyák esetében 10% a szlovákok javára. A gimnáziumi végzettség eloszlása a magyar szülőkéhez hasonló, ellenben többen végeznek technikumot és az egyetemi végzettség is a szlovák szülők javára dől el, a diplomás apák közti 20%-os különbséggel.

Az összehasonlítás céljára a szülők összevont iskolázottságát vettem alapul, melyet három fő kategóriára osztottam (26. ábra). Az elsőbe soroltam azokat a szülőket akik mindketten szakmunkás vagy ennél alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, ill. ezek kombinációjával. A második érettségiként meghatározott csoportba tartoznak mindazok, ahol mindkét vagy legalább az egyik szülő leérettségizett (ill. a másiknak ennél alacsonyabb a végzettsége). Végül azon szülők maradtak, ahol mindkettőjük vagy legalább egyikük diplomás, tekintet nélkül a másik szülő végzettségére.

A 27. ábra szerint a szlovák diplomás szülők gyerekei azok, akik a legmagasabb iskolai végzettséget érik el. Tőlük jelentősen leszakadva következnek a magyar diplomás szülők gyerekei, akik a szlovák érettségivel rendelkező szülők gyerekeihez hasonló végzettséget szereznek. Ugyanúgy hasonló végzettség szerzésére van esélyük a magyar érettségizett szülők gyerekeinek, mint a szlovák szakmunkásokénak, s végül a magyar szakmunkás szülők gyerekei zárják a sort, jelentős lemaradással.

	SZAKMUNKÁS	ÉRETTSÉGI	DIPLOMA
Szlovák	- -	+	++
Magyar	- - -	-	+

A számok szintjén az adatok azt mutatják, hogy a szakmunkás szülők gyerekeinek 80%-a, az érettségivel rendelkezők 45%-a nem szerez érettségit. Azokban a magyar családokban, ahol legalább egyik szülő diplomás, érettségi nélkül végez a fiatalok negyede. Azonos végzettségű szlovák családok esetében az említett százalékok sokkal alacsonyabbak: 45%, 10 és 3%. Másik irányból közelítve meg a különbségeket, a kisebbségi családok gyerekeinek főiskolai továbbtanulási esélye 3%, amennyiben szakmunkás vagy alacsonyabb végzettségű szülők gyereke, 15% ha érettségizett és 35% a diplomás szülők esetében. A szlovákok esetében ez: 7, 39 és 72%.

Ennél részletesebb elemzés, mely a szülők végzettségét 5 kategóriába sorolja, még negatívabb képet fest a kisebbségi fiatalokat érintően. A szlovák szülők gyerekeinek előnye behozhatatlannak tűnik, amennyiben 2 diploma van a családban. Ezt követik szorosan azon többségi családok ahol egy szülőnek van diplomája, s csak ezután következnek a magyar kétdiplomás családok. Meglepő módon az érettségizett szlovák családok, legyen csak egyiküknek is érettségije, előnyösebb helyzetet örökítenek át gyerekeikre mint azon kisebbségi családok ahol csak egy diplomás van. Az adatok alapján a kisebbségi magyar családokban egy szülő felsőfokú végzettsége szinte azonosnak bizonyul azzal a helyzettel, amikor mindkét szülő érettségizett. Továbbá a magyar egy érettségizettel rendelkező családok a szlovák szakmunkásokkal vetekednek. Értelemszerűen végül a magyar szakmunkás és ennél alacsonyabb végzettségű családok zárják a sort.

7.1.2 Az iskolázottság származás szerinti meghatározottsága

Felmerült a kérdés, vajon a kisebbségi gyerekek alacsony iskolázottságát kedvezőtlen származási és települési eloszlásuk okozza, vagy a kisebbséghez tartozás - önálló faktorként - a származáson túl is differenciálja az iskoláztatási esélyeket. A felvidéki magyar és szlovák fiatalok iskolázottsága közti eltérések okainak feltárásához a lineáris regresszió módszerét használtam. Független változóként a 20-29 éves fiatalok iskolázottságát (években mért folytonos skála), független változóként pedig a szülők iskolázottságát (folytonos skála években), településtípust (dummy: 1-fővárosi, 0-vidéki), a magyar lakosság arányát a településen (folytonos változó), nemet (0-férfi, 1-nő), korcsoportot (0-20-24 év, 1-25-29 év) és az etnicitást (dummy: 0-szlovák, 1-magyar) vontam be az elemzésbe. A regressziónál a Stepwise módszert alkalmaztam a statisztikai értelemben legjobb modell megtalálására.

Először a teljes mintán végeztem el a regressziót, annak megállapítására, vajon az etnikai (nemzetiségi) hovatartozás hatása szignifikáns-e a fiatalok elért iskolai végzettségére. Majd a két mintán külön-külön néztem meg, milyen tényezők, milyen mértékben hatnak az iskolázottságra a magyar és szlovák fiatalok körében.

	Teljes minta
(Konstans)	6,642*** (0,499)
Apa iskolai végzettsége	0,338*** (0,041)
Anya iskolai végzettsége	0,248*** (0,041)
Magyar (etnikum)	-1,868*** (0,174)
<i>R négyzet</i>	37,1
<i>N</i>	1002

21. táblázat A 20-29 évesek legmagasabb iskolai végzettségére ható tényezők

Magyarázat: (zárójelben a standard hiba): *** $p < 0,001$ ** $p < 0,010$ * $p < 0,050$

A 21. táblázat azt mutatja, hogy a modell magyarázó ereje viszonylag erősnek mondható, azaz a felsorolt változók az iskolázottság 37%-át magyarázzák. A konstans értéke szignifikáns, tehát ha minden egyéb hatás nulla, akkor a gyermek kb. 7 évet tölt az iskolában. A gyermek iskolázottságára szignifikáns hatással van szüleinek hasonló mutatója és a kisebbséghez való tartozás. Amennyiben a szülő iskolázottsága egy évvel nő, a gyerekénél ez 0,338 éves ill. 0,248-éves növekedést eredményez az apa, ill. az anya iskolázottságától függően. A másik két hatás negatív: az egyik az anya munkanélkülisége, mely csaknem fél évvel, míg a magyar etnikumhoz való tartozás majdnem két évvel csökkenti le a gyermek iskolában eltöltött éveinek számát.

	férfi	nő
(Konstans)	6,132*** (0,652)	7,304*** (0,781)
Apa iskolai végzettsége	0,420*** (0,054)	0,238*** (0,064)
Anya iskolai végzettsége	0,198*** (0,051)	0,303*** (0,069)
Magyar (etnikum)	-1,569*** (0,230)	-2,194*** (0,266)
<i>R négyzet</i>	37,4	37,8
<i>N</i>	520	482

22. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nemek szerint

A 22. táblázat nemek szerinti bontásban mutatja be az iskolázottságra ható tényezőket. A konstans értéke mindkét esetben szignifikáns, azaz induláskor a nők több mint hét és fél, a férfiak hat év iskolázottságra számíthatnak. Mindkét szülő iskolázottságának szignifikáns hatása van, habár az azonos nemű szülő hatása az erősebb mind a fiúk, mind a lányok esetében. Az apa iskolázottságának emelése a férfiaknál 0,42-vel több iskolában eltöltött évet eredményez, a nőknél „csak” 0,238-at. Az anyáké az erősebb nemnél 0,198-val a gyengébb nemnél pedig 0,303 évvel emeli az iskolázottságot. A magyar etnikumhoz való tartozás is a lányokat sújtja erősebben, több mint két évvel csökkenti az iskolázottságukat.

	falu	város	főváros
(Konstans)	6,094*** (0,939)	7,473*** (0,720)	6,167*** (1,286)
Apa iskolai végzettsége	0,396*** (0,073)	0,309*** (0,061)	0,250** (0,093)
Anya iskolai végzettsége	0,195** (0,068)	0,225*** (0,058)	0,360** (0,116)
Magyar	-1,465*** (0,403)	-2,169*** (0,244)	
<i>R négyzet</i>	23,6	33,2	27,3
<i>N</i>	374	515	114

23. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők településtípusonként

Feltételeztem, hogy az egyes településtípusokon is eltérő tényezők hatnak az iskolázottságra (23. táblázat). A szülők iskolai végzettsége szignifikáns minden településen, ellenben az apa hatása erősebbnek bizonyul vidéken, mint a fővárosban, ahol az anya iskolázottsága érvényesül inkább. Az etnikumhoz való tartozás 1-2 évvel kevesebb oktatást eredményez falun és városban, viszont a fővárosban már nincs kimutatható hatása. Érdeemes még megnézni, hogy időben változtak-e az iskolázottságra ható tényezők. Erre nyújt lehetőséget a korosztályok közti összehasonlítás.

	20-24	25-29
(Konstans)	7,177*** (0,729)	6,070*** (0,676)
Apa iskolai végzettsége	0,321*** (0,059)	0,366*** (0,058)
Anya iskolai végzettsége	0,223*** (0,061)	0,265*** (0,055)
Magyar (etnikum)	-1,835*** (0,253)	-1,913*** (0,235)
<i>R négyzet</i>	32,6	43,1
<i>N</i>	527	475

24. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők korcsoportonként

A 24. tábla szerint jelentős változások nem történetek. A konstans azt mutatja, hogy a fiatalok iskolázottsága nőtt egy évvel, valamint enyhén csökken a származás (azaz a szülők iskolázottságának) hatása. Mindkét korosztály esetében az apa iskolázottságának egy évvel történő emelése a gyerek iskolázottságát kb. 0,3 évvel emeli. A magyar etnikum azonban továbbra is szignifikáns és azonos, nem csökkenő hátrányt jelöl. A magyarázott hányad magasabb az idősebb korosztálynál, de még a 20-24 éveseknél is meghaladja a 30%-ot.

	férfi		nő	
	20-24	25-29	20-24	25-29
(Konstans)	6,868*** (0,873)	6,386*** (0,891)	9,724*** (1,063)	5,690*** (1,070)
Apa iskolai végzettsége	0,557*** (0,065)	0,399*** (0,073)		0,297** (0,096)
Anya iskolai végzettsége		0,198** (0,067)	0,352*** (0,081)	0,375*** (0,100)
Magyar	-1,535*** (0,334)	-1,705*** (0,316)	-2,403*** (0,388)	-2,055*** (0,362)
<i>R négyzet</i>	34,1	39,9	29,6	46,5
<i>N</i>	279	242	249	233

25. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nem és korcsoport szerint

Végül a nemek szerinti időbeni változásokat foglalom össze (25. táblázat). A férfiaknál megerősödött az apa iskolai végzettségének hatása, az anyáé viszont eltűnt a fiatalabb korosztályban. A nőknél eleve az anya szerepe volt nagyobb, az apáé viszont már nem is maradt szignifikáns. A nemzetiségi hovatartozás esetében is jelentős változások figyelhetők meg. A férfiaknál enyhén csökken az etnikum negatív hatása, a nőknél viszont megerősödik, több mint két évvel jelent kevesebb oktatást. A modelljeink magyarázó ereje mindkét nemnél csökkenést mutat.

A szlovákiai fiatalok együttes elemzése után érdemes külön is kitérni a kisebbségi és többségi fiatalokra, hiszen az etnikum korábbi jelentős hatása alapján arra következtethetünk, hogy az egyes mintákon belül eltérő tényezők hatnak az iskolázottságra. A következő táblázat tehát a két almintát mellett a teljes mintát is tartalmazza, összehasonlításképpen.

	TELJES MINTA	MAGYAR	SZLOVÁK
(Konstans)	6,642*** (0,499)	4,992*** (0,537)	7,043*** (0,835)
Apa végzettsége	0,338*** (0,041)	0,332*** (0,052)	0,301*** (0,070)
Anya végzettsége	0,248*** (0,041)	0,228*** (0,048)	0,254** (0,077)
Főváros		1,941*** (0,502)	
Magyar	-1,868*** (0,174)	x	x
<i>R négyzet</i>	37,1	23,4	19,3
<i>N</i>	1002	676	327

26. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők alminták szerint

A magyar minta magyarázóereje magasabb, mint a szlovák mintáé, de mindkettő viszonylag alacsony (26. táblázat). A konstans mindkét esetben szignifikáns, ami azt jelzi, hogy a magyar fiatalok iskolázottsága csaknem két évvel alacsonyabb, ha minden mástól eltekintünk. A szülők iskolázottságának hatását nézve az apáé jelentősebbnek tűnik mindkét mintában. A fővárosi lakhely hatása a magyar mintánál elég jelentős, két éves előnyhöz juttatva a kisebbségi fiatalokat.

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	férfi	nő	férfi	nő
(Konstans)	5,180*** (0,709)	4,590*** (0,817)	6,944*** (0,996)	9,046*** (1,264)
Apa végzettsége	0,386*** (0,066)	0,269** (0,083)	0,548*** (0,076)	
Anya végzettsége	0,169** (0,059)	0,320*** (0,083)		0,403*** (0,100)
Főváros	1,916** (0,598)			
<i>R négyzet</i>	25,8	18,5	24,9	9,7
<i>N</i>	352	324	168	158

27. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nemek szerint

A nemek közti eltérések (27. táblázat) is jelentősek a két almintá közt, a szlovák nők eleve magasabb iskolázottsággal indulnak, mint a férfiak. A magyar mintában nincs ekkora indulási különbség a két nem közt. A szülők iskolázottságának hatását nézve a szlovák mintában a gyerekekre az azonos nemű szülő végzettsége van nagyobb (ill. egyedüli) hatással, azaz a nők esetében az anya, a férfiaknál az apa végzettsége dominál. A magyar fiatalok esetében is az apa domináns a férfiaknál, az anya pedig a nőknél, de az ellentétes nemű szülők hatása is szignifikáns. A főváros szerepe pedig csak a magyar fiataloknál emeli jelentősen az iskolázottságot, de csak a férfiaknál.

Érdemes még figyelmet szentelni a magyar és szlovák minta közti különbségeknek a korcsoportok mentén (28. táblázat). Az egyes alminták közt nem fedezhetők fel változások a szülők származását nézve, azaz a szlovák fiataloknál

továbbra is az apa, a magyaroknál pedig mindkét szülő szignifikáns. Egyedüli lényeges változás a főváros hatásának eltűnése a fiatalabb magyar korosztálynál.

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	20-24	25-29	20-24	25-29
(Konstans)	5,164*** (0,775)	4,772*** (0,739)	9,016*** (1,049)	7,821*** (1,022)
Apa végzettsége	0,354*** (0,074)	0,325*** (0,071)	0,397*** (0,080)	0,485*** (0,080)
Anya végzettsége	0,206** (0,075)	0,241*** (0,060)		
Főváros		2,624*** (0,674)		
<i>R négyzet</i>	17,6	31,1	12,8	20,9
<i>N</i>	353	323	174	152

28. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők korcsoportok szerint

Végül a 28. táblázat a nemeken belüli időbeni változásokat mutatja a magyar mintában az utolsó táblázat. A férfiaknál korábban láttuk, hogy az apa iskolázottsága, a nőknél pedig inkább az anyáé számított, de mindkét szülőé szignifikáns volt. A fiatalabb korosztály felé haladva azonban a hatás fokozatosan áttevődött az azonos nemű szülőre, miközben a másik szülő hatása már elveszti szignifikanciáját.

További változás, hogy a 20-24 évesek esetében mindkét nemnél megszűnt a főváros pozitív hatása, viszont jelentősen csökkent a modellek magyarázóereje is. A csökkenésnek több oka is lehet. Egyrészt lehetséges, hogy a kapcsolat jellege nem lineáris, másrészt előfordulhat, hogy új hatások léptek fel és más magyarázó változókat is be kellene foglalni a modellbe.

MAGYAR MINTA	FÉRFI		NŐ	
	20-24	25-29	20-24	25-29
(Konstans)	5,719*** (0,905)	5,304*** (1,011)	6,671*** (1,093)	5,785*** (0,971)
Apa iskolai végzettsége	0,522*** (0,079)	0,339*** (0,091)		
Anya iskolai végzettsége		0,191** (0,071)	0,412*** (0,099)	0,471*** (0,095)
Főváros		2,227** (0,756)		4,382** (1,511)
<i>R négyzet</i>	20,2	31,3	10,8	25,9
<i>N</i>	279	242	249	233

29. táblázat A legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők nem és korcsoport szerint (magyar alminta)

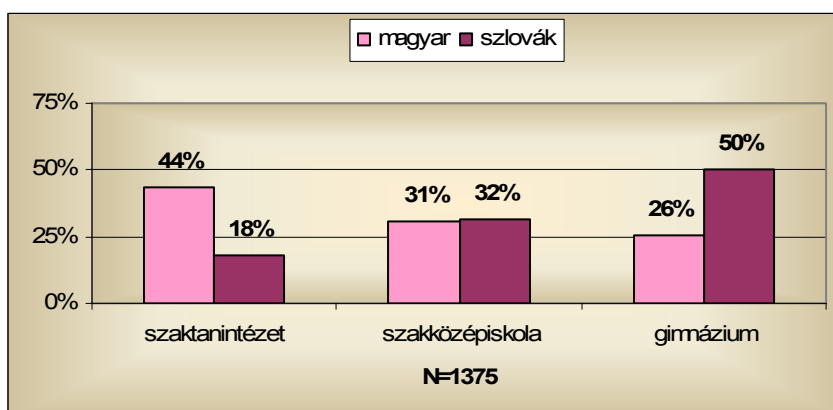
Összességében feltehető, hogy a magyar nemzetiséghez való tartozás által eredményezett hátrány egyéb, az elemzésben nem szereplő tényezők hatásának tudható be. Ezalatt olyan „megfoghatatlan” tényezőket értek, mint pl. a tanulási motiváció.

7.2 Iskolarendszeren való továbbhaladás

7.2.1 Továbbtanulás középfokon

Az iskolarendszeren való továbbhaladásnál két fontos csomópont különböztethető meg. Az első a középiskola-választás, amit a felsőfokú továbbtanulás követ. A kettő közül épp a középiskola-választásnak van kulcsszerepe, hiszen egyrészt ez érinti a legszélesebb rétegeket, másrészt egyúttal a fiatalok későbbi továbbtanulási lehetőségeit is behatárolja.

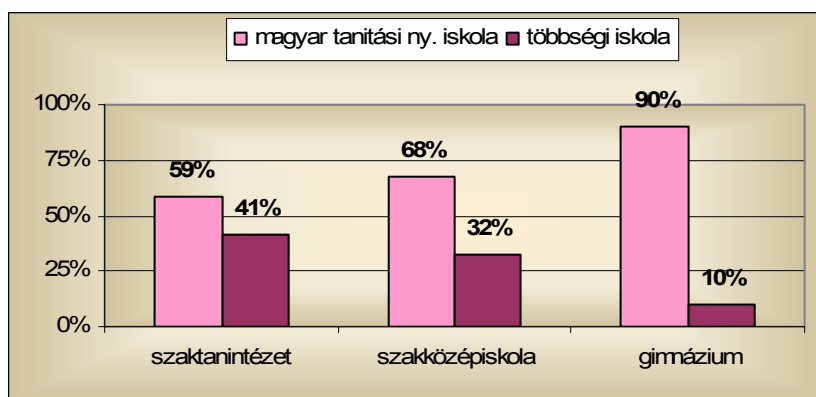
Az iskola jellege alapján a középfokú iskolák három fő típusra oszthatók: szaktanintézetek, szakközépiskolák és gimnáziumok. A szaktanintézetek (szakiskola, szakmunkásképző) általában 3 éves, érettségi nélkül végződő képzést nyújtanak valamely szakmában (újabban további két éves képzéssel érettségi is szerezhető). A szakközépiskolai képzés is szakosodott, de magasabb szintű oktatást nyújt, mely érettségivel zárul. A középfokú oktatás legigényesebb formája a gimnázium, mely felsőfokú tanulmányokra készít fel. A középiskolás diákok eloszlása ezen formák közt olyan tényező, mely később nehezen vagy egyáltalán nem korrigálható, így a megfelelő választásnak döntő szerepe van a fiatalok későbbi életútjára nézve.



27. ábra A választott középiskola típusának megoszlása, N=1375

A felvidéki magyar fiatalok csaknem fele a szakmunkásképzőt választja, s a másik fél csaknem arányosan oszlik meg a szakközépiskola és a gimnázium közt. Ezzel szemben a szlovák fiatalok fele a gimnáziumot részesíti előnyben, egyharmaduk szakközépiskolát végez, s kevesebb mint 20% választja a szakmunkásképzőt. Ha az érettségizők arányát nézzük a szlovák fiatalok háromnegyedének lesz esélye továbbtanulni a középiskola után, szemben a magyar fiatalok felével (27. ábra).

Az iskola fenntartója szempontjából állami középiskolába jár a magyar diákok 94%-a, további 5% alapítványi ill. magániskolát látogat. Az egyházi iskolában tanulók aránya nem tesz ki 1%-ot, ami főként azzal magyarázható, hogy a vizsgált fiatalok számára még nem volt nyitott ez a lehetőség, az egyházi iskolák csak néhány éve alakultak Szlovákiában. A szlovák fiatalok megoszlása hasonló.



28. ábra A választott középiskola típusának megoszlása az oktatás nyelve alapján

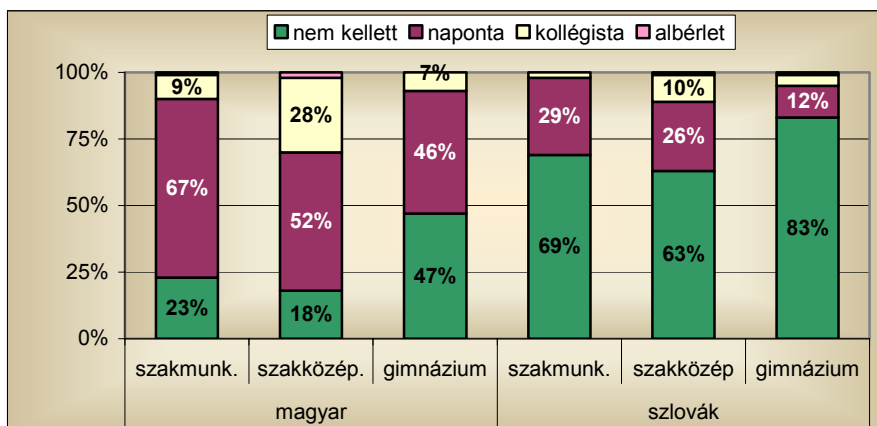
Míg minden szlovák diák többségi nyelvű középiskolába jár, a magyar fiataloknak 70%-a látogat magyar tanítási nyelvű intézményt, egyharmaduk szlovák iskolába jár. Ehhez – a szabad választáson kívül – persze a magyar középiskolai, főként szaktanintézeti hálózat kifejtetlensége is hozzájárul, hisz kevés a magyar tannyelvű szakmunkásképzők száma, így Szlovákiában valakiből szakmunkás többnyire csak államnyelven válhat.

Ami a tanulmányi ágakat illeti, a gimnáziumok esetében az általános képzés dominál, szakosodásról csak a másik két típus esetében beszélhetünk. Ipariba jár a magyar szakközépiskolások egyharmada, további 20% mezőgazdasági, 15% kereskedelmi, és 10-10% közgazdasági és egészségügyi tagozaton tanul. A szlovák fiatalok esetében is az ipari képzése a vezető szerep, de sokkal többen választják a közgazdasági képzéseket (22%) a mezőgazdasági helyett (5%). A kereskedelmi szakirány 13%-ot tesz ki körükben.

A két minta közti eltérés az egyes iskolák közti presztizskülönbségeket tükrözi vissza. A többségi fiatalok nagyobb előszeretettel választanak magasabb presztizsű szakmát, ill. középiskolát, mint kisebbségi társaik, azaz az ipari után a közgazdasági és kereskedelmi képzések a keresettek, szemben a mezőgazdasággal és egészségüggyel, amely a másik mintában foglal el vezető helyet. A szaktanintézeteknél hasonló szakok dominálnak, mint a szakközépiskoláknál: ipari képzés a leggyakoribb (40%), melyet a kereskedelmi (20%), valamint a mezőgazdasági (16%) követ.

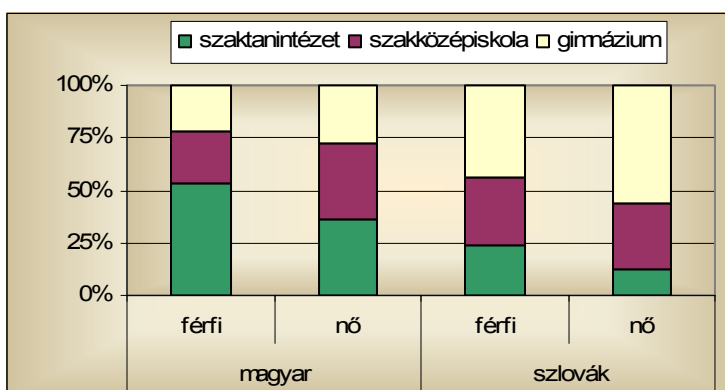
Tagozatos osztályok a magyar fiatalok által látogatott szakmunkásképzőkre egyáltalán nem jellemzőek, a szakközépiskolák esetében is csak elvétve fordul elő, 8%-ban biológia, fizika, kémia, 4%-ban matematika és alig 2%-ban nyelvi osztályok. Ezzel szemben a szlovák szakközépiskolák 10%-ban nyelvi, 14%-ban matematikai, 12% biológia, kémia, fizika és 2%-ban zenei tagozatúak. A magyar gimnazista diákok 18%-a jár matematikai osztályba, 14% nyelvekre és 10% humán tárgyra szakosodott. A szlovák mintában a nyelvi tagozat aránya a legnagyobb (20%), 7-7% jár még matematikai és humán tagozatos osztályba.

A középiskolai élet gyakori velejárója az ingázás (29. ábra). Míg a szlovák fiatalok háromnegyedének nem kellett iskolába utaznia, addig a magyar fiatalok kétharmada naponta ingázott, további 14% pedig kollégista volt. Az ingázás iskolatípus szerinti eloszlása a szaktanintézetben tanulók kedvezőtlen helyzetét mutatja: kétharmaduk naponta utazik az iskolába, szemben a szlovákok egyharmadával. A szakközépiskolák nehéz megközelíthetősége pedig a kollégisták arányát növeli (28%), s persze ezek a kollégiumi ellátással és utazással kapcsolatos gondok nemcsak a fiatalokat terhelik, hanem szüleiket is (költségek).



29. ábra A választott középiskola típusának megoszlása az iskola elérhetősége alapján

A fiatalok középfokú továbbtanulási lehetőségeire több olyan tényező van hatással, melyet nem vagy csak nehezen befolyásolhatnak. Ilyenek például a nem, korcsoport vagy a településtípus szerinti eltérések. A középiskola-választás nemi különbségeket tükröz (30. ábra): míg a férfiakra a szaktanintézet a jellemző, a magyar nők többé-kevésbé arányosan osztódnak el az egyes típusok közt. A különbség a szlovák mintával való összehasonlításnál szembeötlő, hiszen a férfiak csaknem fele itt a gimnáziumot választja, a nőknél ez az arány pedig majdnem 60%.



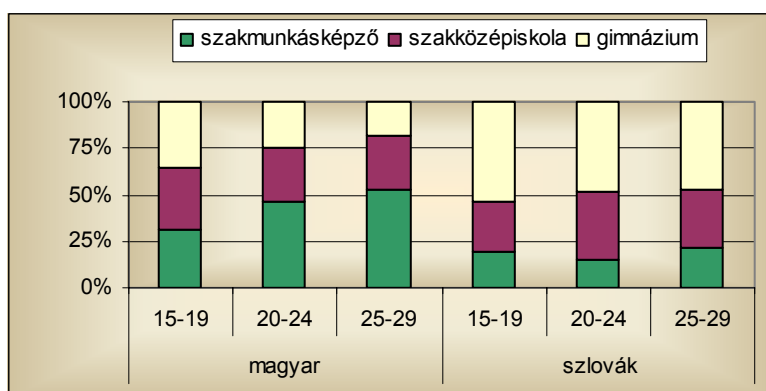
30. ábra A választott középiskola típusának megoszlása nemek szerint

Mivel a gimnázium az a középiskola-típus, mely a legnagyobb esélyt nyújtja a felsőfokú tanulmányok elvégzéséhez, azaz az iskolarendszeren való végighaladáshoz a következőkben a gimnázium választásának esélyét vizsgálom nemzeti és etnikai eloszlás és

más tényezők függvényében. A nemi megoszlást érintően a gimnázium választása a többségi nőknél a legmagasabb, őket a szlovák férfiak, majd a magyar nők követik. Végül utolsóként a magyar férfiak zárják a sort, legalacsonyabb részvételi aránnyal.

	FÉRFI	NŐ
Többségi	+	++
Kisebbségi	--	-

A korcsoportos bontás (31. ábra) hasonló tendenciákat tükröz, az életkor csökkenésével javul a középiskola-választás eloszlása az érettségivel végződő képzések javára. A legfiatalabb korosztályban a legmagasabb a gimnáziumi végzettséggel rendelkezők száma, habár a szlovák mintában az arányok stabilizálódni látszanak.

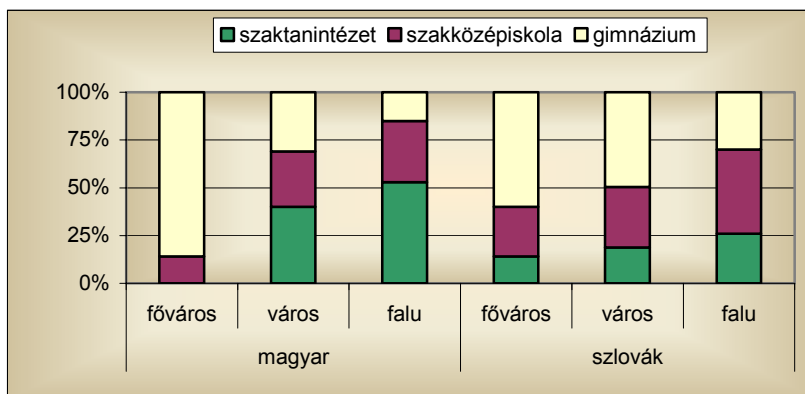


31. ábra A választott középiskola típusának megoszlása korcsoportok szerint

A két szélső korosztály összehasonlításánál ismét a többségi fiatalok előnye mutatkozik meg. A kisebbségi 15-19 éves korosztály megoszlásában is tapasztalható javulás, de ez meg se közelíti a szlovák 25-29 évesek eloszlását.

	15-19	25-29
Többségi	++	+
Kisebbségi	-	--

A településtípus szerinti bontás (32. ábra) nagy különbségeket mutat a főváros és a falu közt, mely szélsőséges helyzetet mutat főként a magyar minta vonatkozásában. Ha azonban a fővárosi magyar fiataloktól el is tekintünk, a magyar és a szlovák fiatalok középiskola-típus szerinti beiskolázása még mindig jelentős különbségeket tükröz.

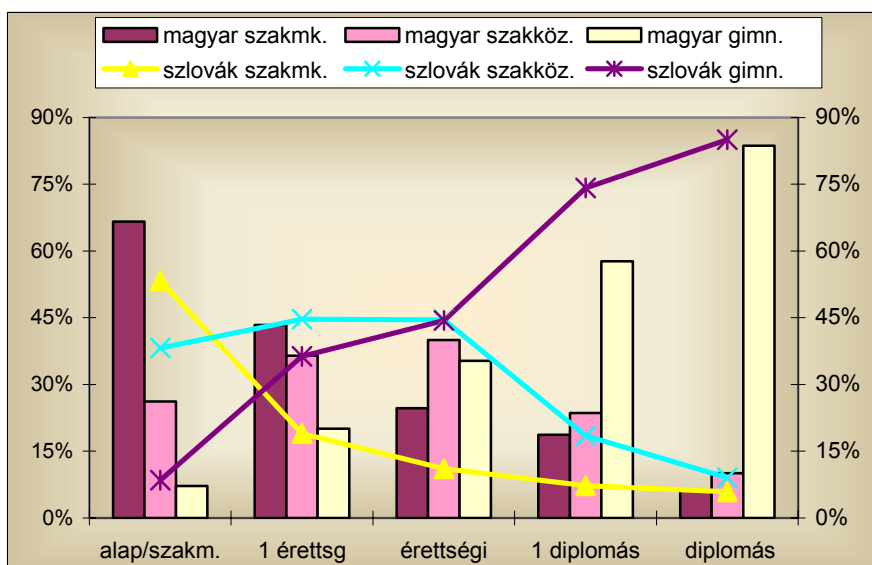


32. ábra A választott középiskola típusának megoszlása településtípus szerint

A magyar falvakban félannyi diák látogat gimnáziumot és 12%-kal kevesebb szakközépiskolát, mint a városokban, továbbá a szlovák városi fiatalok fele végez gimnáziumot, szemben a magyarok egyharmadával.

	FŐVÁROS	FALU
Többségi	+	-
Kisebbségi	++	--

Az objektív tényezők közül az általános iskolai tanulmányi eredmény lehet az egyik olyan tényező, amely döntő hatással van a továbbtanulásra és a választott középiskola típusára. Ezt azonban sajnos az adott mintán nem áll módomban vizsgálni. A diákok iskolaválasztását ezen felül meghatározza a szülők véleménye és hozzáállása is. A szülői aspirációkat pedig a szülők iskolai végzettsége befolyásolja, így feltételezem, hogy a szülők legalább olyan iskolát választanak gyerekeiknek, amilyen az ő végzettségük, ill. ennél magasabbat céloznak meg.



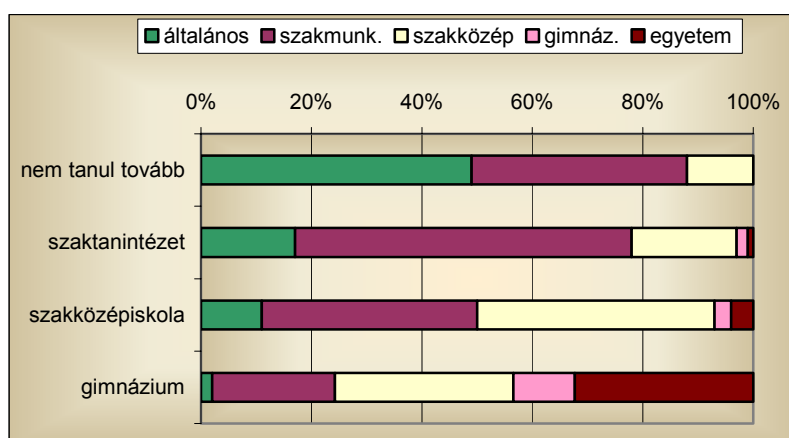
33. ábra Középiskola típusának megoszlása a szülők iskolázottságának függvényében

A 33. ábra a szülők összevont 5 kategóriába sorolt iskolai végzettségének tükrében mutatja a középfokú továbbtanulás irányát. Mint látható, a szülők iskolázottságának növekedésével egyenes arányban nő a gimnázium választása, és csökken a szakmunkásképzőt választók aránya.

A státuszátörökítés tényét az adatok is alátámasztják. A magyar szakmunkás végzettségű szülők gyermekeinek kétharmada szakmunkásképzőbe jár, az érettségizett szülők gyermekeinek 75%-a szerez érettségit, a diplomás szülők esetében ez az arány 95%. Gimnáziumot választ az érettségizett szülők harmada, valamint a diplomások 84%-a. Mint az ábrából is kitűnik, a szülők iskolai végzettsége meghatározza a választott középiskola típusát, azonban az etnikai szempontú megközelítés már nem tár fel jelentős különbségeket a kisebbségi és többségi szülők összehasonlításában. Mind a magas, mind az alacsony iskolázottságú magyar és szlovák szülők azonos arányban választják gyermekeiknek a gimnáziumot. Eltérések mindössze e két kategória között vannak, ahol a többségi szülők inkább hajlanak a gimnázium, mint a kevésbé igényes középiskolaformák irányába.

	ALAPISK./ SZAKMUNKÁS	ÉRETTSÉGI	FŐISKOLA (MINDKETTŐ)
Többségi	- -	+	++
Kisebbségi	- -	-	++

A 34. ábra a fordított arányosságokat mutatja a magyar minta esetében, vagyis azt, hogy az egyes iskolatípusokban milyen végzettségű szülők gyermekei találhatóak. Kimutatható itt egyfajta felfelé irányuló intergenerációs mobilitás, hiszen az általánost végzett szülők egy részének gyermekei szakmunkásképzőbe, ill. szakközépiskolába járnak, a szakközépiskolát végzett szülők jó része pedig gimnáziumba járattja gyermekét.



34. ábra A szülők iskolázottság szerinti megoszlása a középiskola típusa alapján

Mégis a szakmunkásképzők 80%-a érettségivel nem rendelkező szülők gyermekeivel van tele, a szakközépiskolások felét és a gimnazisták csaknem 80%-át

pedig érettségizett, ill. ennél magasabb végzettségű szülők csemetéi alkotják. Az egyetemi végzettségű szülők gyerekei szinte csak gimnáziumban találhatók meg.

Felmerülhet a kérdés, mekkora az esélye annak, hogy egy magasabb iskolai végzettségű szülő gyereke magasabb szintű középiskolába kerül, mint egy alacsonyabb végzettségű szülőé. A következő táblázatban szereplő megoszlások segítségével kiszámolható, milyen a kapcsolat a szülők végzettsége és a gyerek középfokú továbbtanulása közt a kisebbségi mintára vonatkoztatva.

A SZÜLŐK VÉGZETTSÉGE	KÖZÉPISKOLA TÍPUSA			ÖSSZESEN
	szakmunkás- képző	szakközép- iskola	gimnázium	
Alap/Szakmunkás	231	91	25	347
Egy érettségi	90	76	42	208
Két érettségi	43	70	61	174
Egy diplomás	15	19	46	80
Két diplomás	3	5	41	49
Missing	11	16	14	42
Összesen	393	277	229	900

30. táblázat A választott középiskola típusának megoszlása a szülők végzettsége alapján

A 30. táblázat azt mutatja, hogy különböző végzettségű szülők gyerekei milyen típusú középiskolába járnak. Esélyhányadosok segítségével azt is kiszámíthatjuk, hogy mennyivel nagyobb eséllyel tanul tovább az egyik végzettségű szülő gyereke egy másik végzettségű szülő gyerekéhez képest egy megadott középiskola-típusban.

A szülő iskolázottságának emelkedésével egyre inkább növekszik a gimnázium választásának esélye, szemben a kevésbé igényes képzésekkel. Érdekes kiszámolni az esélyhányadosokat úgy is, ha mindvégig egy kategóriához viszonyítunk. Ha a legalacsonyabb végzettségi szintű szülőket tekintjük viszonyítási pontnak, azaz az érettségi nélküli szülők gyerekeihez hasonlítjuk a többieket a 31. táblázatba foglalt arányokat kapjuk. A különbség a főiskolát végzett szülőkhöz viszonyítva a legdrámaibb: az alapiskolát ill. szakmunkásképzőt végzett szülők gyerekei 126-szor gyakrabban kerülnek szakmunkásképzőbe, mint a főiskolát végzett szülők gyerekei.

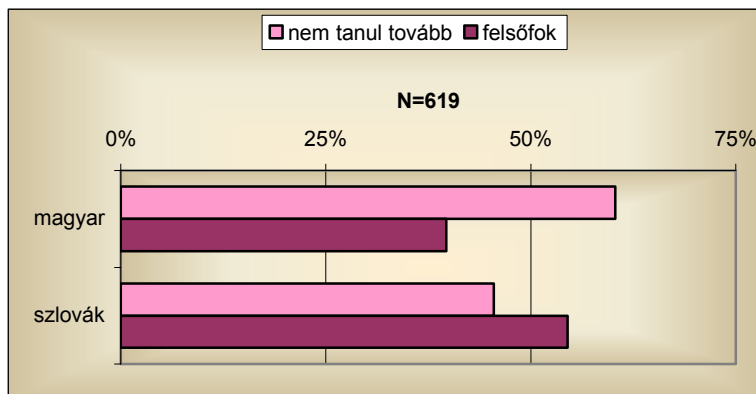
SZÜLŐ VÉGZETTSÉGE	GIMNÁZIUM
Érettségi nélkül	0
Egy érettségi	4,31
Két érettségi	13,11
Egy diploma	28,34
Két diploma	126,28

31. táblázat A gimnázium választásának esélye a szakmunkásképzővel szemben

Viszonyítási alap: érettségivel nem rendelkező szülők

7.2.2 Továbbtanulás felsőfokon

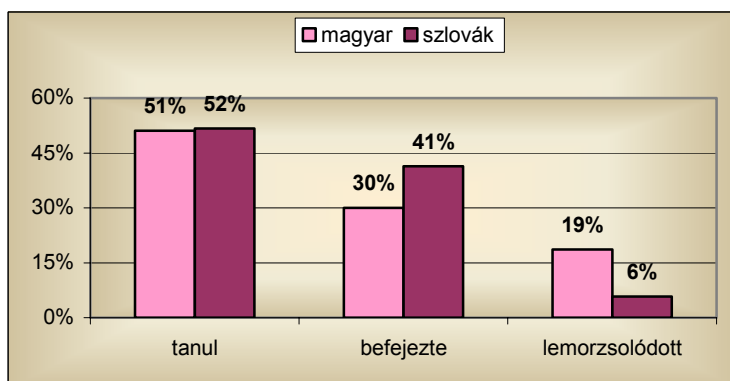
Az érettségit követő továbbtanulás a második fontos csomópont az iskolarendszeren való áthaladás során, azonban ez már csak a fiatalok kisebb szeletét érinti, mivel sokan nem folytatják tanulmányaikat a középiskola után.



35. ábra Továbbtanulási arányok az érettségizettek tükrében, N=619

A MOZAIK felmérés adatai alapján a szlovák fiatalok több mint fele továbbtanul, míg a felvidéki magyar fiataloknak kb. 40%-a folytatja tanulmányait felsőfokon. Összehasonlításképp a következő ábra azok eloszlását mutatja, akik még tanulnak, már befejezték, ill. lemorzsolódtak a főiskoláról az etnikum vonatkozásában (36. ábra).

A lemorzsolódás aránya jóval magasabb (20%) a magyar, mint a szlovák mintában, ami annyit jelent, hogy háromszor annyian hagyták abba a főiskolát a kisebbségi fiatalok közül, mint a többségiiek közül. Az elvégzett osztályok számát nézve a magyar fiataloknál a lemorzsolódás nagy valószínűséggel az első évben történik, hiszen itt a legmagasabb a kimaradók aránya.



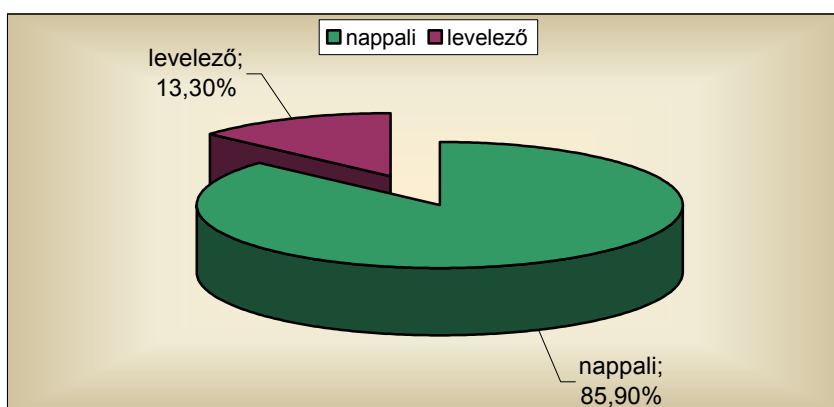
36. ábra A főiskolába beiratkozottak eloszlása

Az alacsony kisebbségi főiskolai beiskolázásnak több oka lehet. Többek közt a kisebbségi fiatalok továbbtanulását jelentősen nehezítheti, hogy a főiskolai képzés államnyelven történik, ami jelentős változást jelent a korábbi anyanyelvi környezettel szemben. Azon diákok, akik középiskoláikat magyarul végezték, szlovák felsőoktatási

intézménybe eleve nem is felvételizhetnek anyanyelven (kivéve pedagógia). Emellett a gyakori túljelentkezések (numerus clausus) miatt sokan nem kerülnek be a főiskolákra, vagy (újabban) „csak” költségtérítéses képzésre veszik fel őket.

A felsőfokú továbbtanulás csomópontjához az országos minta 41%-a ért el (619 fő). Tekintettel a főiskolát végzett fiatalok alacsony számára, mely jelentősen korlátozná az elemzések általánosításának lehetőségét, a későbbi vizsgálatokba a felsőfokú végzettségűek mellett azon fiatalokat is bevontam, akik már elkezdték főiskolai tanulmányaikat, de még nem fejezték be azt (ti. jelenleg is tanulnak). Az országos mintát így 301 fő alkotja, melyből 131 magyar, 170 pedig szlovák főiskolás. Ennek következtében az elemzés következtetései inkább a szlovákiai főiskolásokat jellemzik, mintsem a felsőfokú végzettségűeket.

Feltételezem tehát, hogy nem csak a továbbtanulási és lemorzsolódási arányokban léteznek jelentős különbségek a többségi és kisebbségi fiatalok közt, ezért a következőkben a felsőoktatás egyéb jellemzőit is összehasonlítom a két mintára nézve.



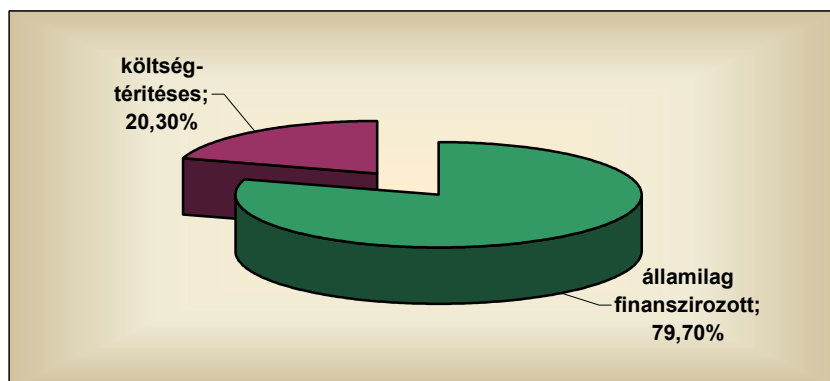
37. ábra A főiskolai képzés típusa (felvidéki magyar minta) N=129

A oktatás jellege alapján Szlovákiában két fő típust különböztetünk meg, nappali és levelező képzést. Az utóbbit gyakran távoktatásos formának nevezik, habár nem távoktatásról van szó szó szerinti értelemben. Ez a forma többnyire heti egynapos ill. kétheti (havi) többnapos oktatást jelent, többnyire a hétvégeken. Tehát az oktatás formája nem változik (előadások, szeminárium), csak az időpontok mások.

A 37. ábrából kitűnik, hogy a felvidéki magyarok körében a nappali képzés dominál, de elég jelentős a levelező tagozatos képzést választók aránya is. Ezzel szemben a szlovák fiatalok 97%-a jár nappali képzésre, a levelező tagozatosok aránya minimálisnak mondható.

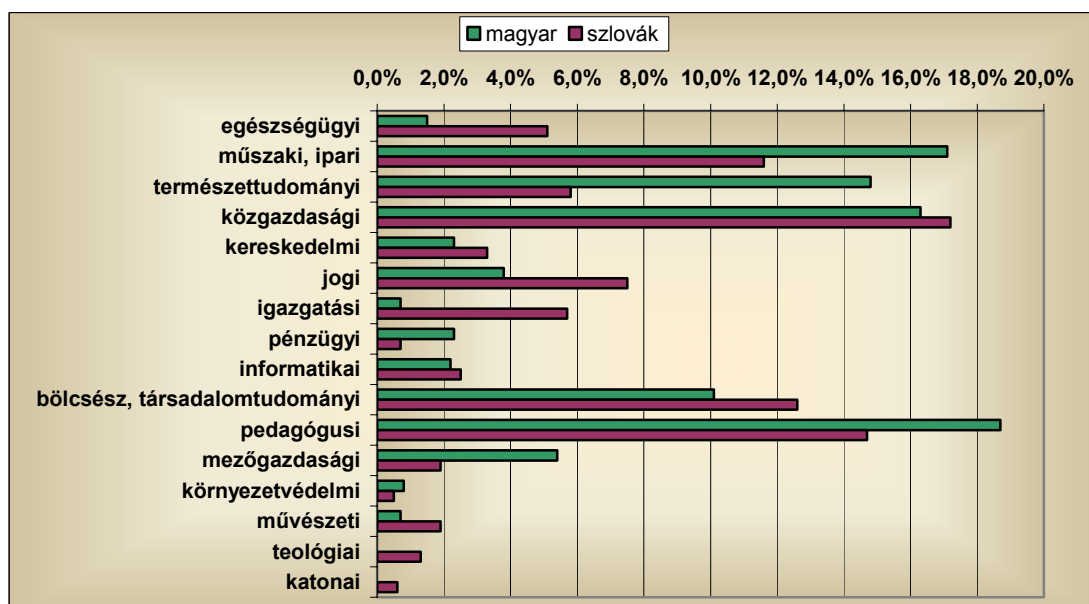
Érdekes részletesebben is megnézni, miben tér el a nappalis és levelezős diákok csoportja egymástól (a magyar mintán belül). A nappali képzés nemek szerinti eloszlása a férfiaknak kedvez (55%), a levelező tagozat e szempontból kiegyenlített. Kohorszok szerint míg a levelező képzést főként a 25-29 éves magyar fiatalok alkották (57%), a nappali képzésnél már a 20-24 évesek vannak túlsúlyban (64%).

Középiskola típusa alapján a nappali képzésre járó diákok 70%-a érkezett gimnáziumból, a levelező képzés esetében viszont az arány csupán 41%, azaz a levelező képzés a szakközépiskolás diákok számára nyújt felsőfokú továbbtanulási lehetőséget. Településtípus szerint érdekes módon a nappalisok egyharmada falusi, ez az arány a levelezőn mindössze 12%. Itt magasabb a városi és fővárosi fiatalok aránya is (70, 18%).



38. ábra A főiskolai képzés jellege (felvidéki magyar minta)

A finanszírozás szempontjából (38. ábra) is jelentős eltérések mutathatók ki. A többségi fiatalok 97%-a jár államilag finanszírozott képzésre, szemben a kisebbségi fiatalok négy ötödével, mivel a felvidéki magyar fiatalok 20%-a költségtérítéses képzés választására kényszerül.



39. ábra A főiskolai szakválasztás megoszlása (N=301)

A szakválasztást illetően (39. ábra) a felvidéki magyar fiatalok közt elsősorban a pedagógiai képzés dominál (18,7%), feltehetően mivel anyanyelven lehet végezni, és az elhelyezkedés is biztosított (többnyire). Ezt követi a műszaki egyetemi képzés, amely a szakközépiskolások széles rétegeinek nyújt lehetőséget főiskola elvégzésére, másrészt a választás indoka lehet a könnyű bejutás is (többnyire nincs felvételi).

Szorosan következik ezután a közgazdasági képzés, mely az utóbbi években „divatos” lett a kisebbségi fiatalok körében is. A természettudományi, valamint a bölcsész, ill. társadalomtudományi szakok is 10% körüli részvételt mutatnak, s még mindig nem jelentéktelen hányadot képez a mezőgazdasági képzés 5% feletti arányával, mely még az utóbbi időben sem veszített közkedveltségéből a kisebbség körében.

Ezzel szemben a többségi fiatalok közt a közgazdasági szak vezet (17,2%), de magas érdeklődés (10% feletti) övezi a pedagógusi, bölcsész és műszaki képzéseket is. A jogi, természettudományi, egészségügyi (orvosi, gyógyszerészi) és igazgatási főiskolák is 5-7%-os részvételtől tanúskodnak.

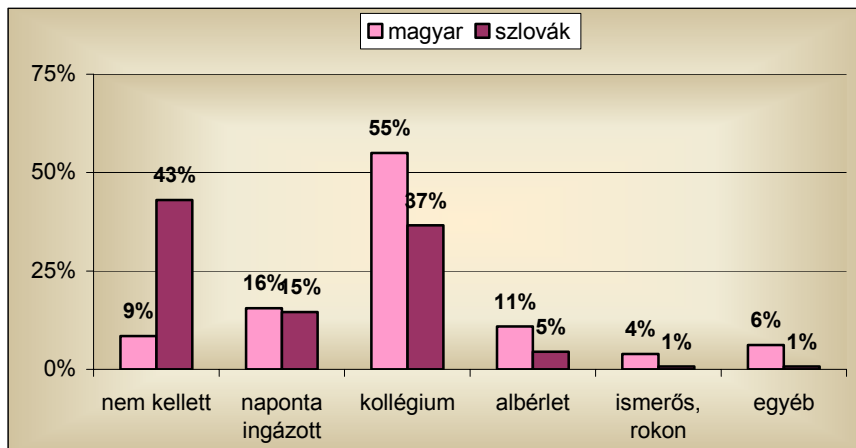
Érdekes megfigyelni, hogy az olyan elit szakmákat, mint az orvosi vagy jogi képzés milyen alacsony arányban tanulják a magyar fiatalok. Ez feltehetően az erős felvételi szelekciónak is köszönhető, valamint a felvételik körül „protekciónizmus” (korrupció) eredménye is közrejátszhat benne. Ezzel szemben az olyan alacsony presztízsű szakok, mint a mezőgazdaság teljesen népszerűtlenek a „többség” körében.

Ami az időbeni változásokat illeti a szakválasztás terén, a magyar fiataloknál mindkét korosztályban a pedagógia „vezet” 21%-kal, a műszaki és bölcsész azonos szinten maradt, ellenben a fiatalabb korosztály felé megnőtt a természettudományi és a közgazdasági szakok iránti érdeklődés. Emellett jelentős, 4,5%-os csökkenés jellemezte a mezőgazdasági képzést, ami arra utal, hogy a magyar fiatalok egyre inkább a magasabb presztízsű szakok iránt érdeklődnek.

A szakválasztás elválnak még a középiskola típusa szerint is. A gimnáziumot végzettek a magyar mintában a pedagógusi (22%), természettudományi (17%), közgazdasági (15%) pályát preferálják, s a műszaki képzés (12%) a negyedik helyre szorul. A szakközépiskolát végzettek 27%-a ellenben a műszaki pályát célozza meg, ezt követi a közgazdasági (18%), valamint a természettudományi és pedagógusi képzés (12%), valamint a mezőgazdasági szak (9%). Azonban a magas presztízsű jogi pályára pl. csak a gimnáziumot végzetteknek van esélye (5,8%) és bölcsésznek is jóval magasabb arányban (13%) kerülnek be gimnáziumból, mint szakközépiskolából (5%).

A főiskolába lépők életkora is sokat elárulhat a továbbtanulási lehetőségekről. A legtöbb fiatal 18 évesen, rögtön a középiskola után kerül be főiskolára (60-62%), de jelentős az egy évvel később bekerülők aránya is, mely a szlovák hallgatóknak egynegyedét adja. Az egy év utáni próbálkozásoknál a magyar és szlovák minta közt 7%-os a különbség, melynek két oka lehet. Egyrészt lehetséges, hogy a magyar fiatalok jelentősebb része adta fel az első sikertelen próbálkozás után a próbálkozást, avagy kisebbek az esélyeik a bekerülésre.

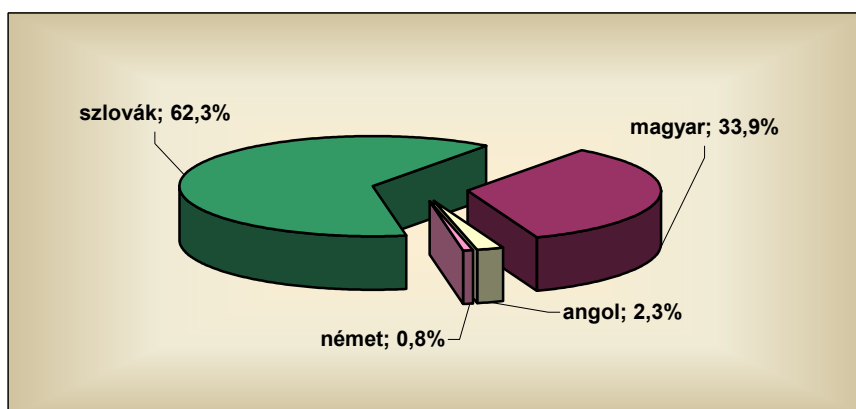
Azok aránya, akik a következő években is próbálkoznak, egyre kisebb és kisebb mindkét csoport esetében, míg 23 éves kor körül már teljesen feladják. Végül is ez az az idő, amikor már meglehetne a diplomájuk, ha rögtön bekerülhettek volna. Így a szlovákiai felsőoktatásra nem igazán jellemző az idősebb hallgatók jelenléte.



40. ábra Az főiskola elérhetősége a diákok számára

Az ingázás (40. ábra) gyakori utazgatást jelent, ami a fokozottabb megterhelés mellett megnövekedett utazási kiadásokat, ill. albérleti vagy kollégiumi szállásköltségeket eredményezhet, amit feltehetően nem minden család vállalhat fel. A 40. ábra tanúsága szerint a szlovák főiskolások majd felének nem kellett ingáznia, mivel az iskola telephelye megegyezik a lakhelyével. Ezzel szemben ez a magyar fiataloknak csupán 9%-át érintette, a többinek valamilyen szálláslehetőséget kellett keresnie. Kollégista volt a magyar főiskolások több mint fele, s további 21%-nak más lakhatást kellett szereznie, ami háromszorosa a szlovák fiatalok hasonló értékének.

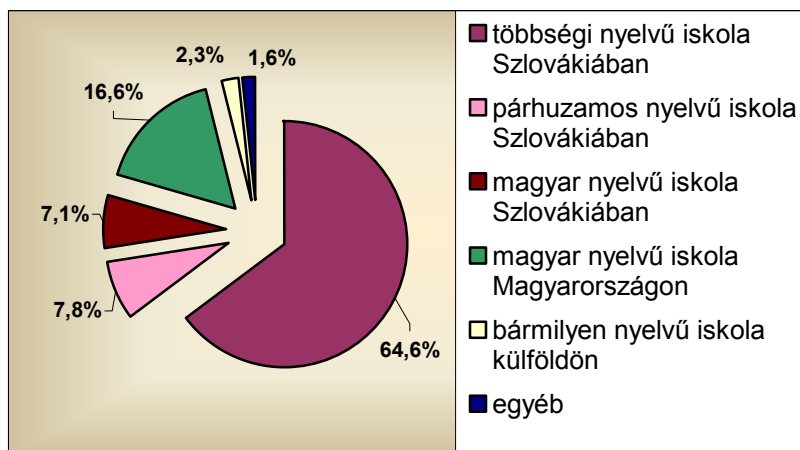
Fontos kérdés az is, hogy a kisebbségi magyar fiatalok milyen nyelven is végzik tanulmányaikat. Míg a szlovák fiatalok 95%-a anyanyelvén tanul (a maradék valamely idegen nyelven végzi tanulmányait), addig a felvidéki magyar fiatalok két harmada többségi nyelven kénytelen tanulmányait végezni. A magyar nemzetiségű főiskolai hallgatók 3%-a tanul más idegen nyelven (41. ábra).



41. ábra A tanítás nyelve a felsőoktatásban (felvidéki magyar minta)

Ismerve a szlovákiai főiskolai intézményrendszert a magyar nyelven tanulók 30% körüli aránya azért elég valószínűtlenül magasnak mondható, ezért érdemes megnézni, hol és milyen iskolában végzik felsőfokú tanulmányaikat a felvidéki magyar fiatalok.

Mint 42. ábrán látható a magyarul tanulók alig fele jár szlovákiai felsőoktatási intézménybe, a többi diák Magyarországon végzi tanulmányait. A Szlovákiában anyanyelven tanulóknak csak fele tanul teljesen anyanyelvén, 8%-uk párhuzamos képzésre jár, ami feltehetően a pedagógusok esetében valósul meg, mikoris az egyik szakot anyanyelven (pl. magyar nyelv és irodalom) a másikat államnyelven tanulják.



42 . ábra A felsőoktatás jellege a tanítás nyelve és helye szerint

A főiskola jellegét érintően is érdemes kitérni az időbeni eltérésekre. A fiatalabb korosztály esetében megduplázódott az anyanyelven tanulók aránya, ami egyaránt tulajdonítható a magyarországi intézmények iránti megnövekedett igényeknek ill. a magyar nyelvű képzések itthoni növekedésének.

	20-24	25-29
többségi iskola Szlovákiában	57%	77%
párhuzamos iskola Szlovákiában	10%	0%
magyar iskola Szlovákiában	12%	4%
magyar iskola Magyarországon	20%	12%
más külföldi iskola	0%	4%
N	62	40

32. táblázat A felsőoktatás jellege korcsoportok tükrében

Az elvégzett középiskola alapján a szakközépiskolások 70% többségi iskolába jár, további 23% párhuzamos képzésre, s mindössze 7% végez magyar nyelvű főiskolán. A gimnáziumot végzettek 57%-a többségi nyelvű főiskolára, 3%-a párhuzamos képzésre jár. További 10% magyar nyelvű képzést látogat Szlovákiában, 21% pedig Magyarországon, 3% külföldön tanul. Mindez azt mutatja, hogy a magyar nyelven érettségizők a felsőoktatásban is igénylik az anyanyelvi oktatást, és ha kell, külföldre mennek érte.

A felsőfokú továbbtanulást nagy mértékben meghatározza a középiskola típusa, mely alapján elválík egymástól a továbbtanulók és nem tanulók összetétele. A továbbtanulók döntő része a gimnazisták közül kerül ki, de jó eséllyel pályázhatnak a

szakközépiskolások is. Ez utóbbiak esélyei jobbak a kisebbségi fiataloknál, hiszen a továbbtanulók 32%-at adják, szemben a többségiéknél tapasztalt 20%-kal. A középfok után tovább nem tanulók értelemszerűen a szaktanintézeti végzettségűek, valamint a szakközépiskolások és gimnazisták egy sikertelenebb hányada.

A következő tábla újfent a főiskola választásának esélyét mutatja be kisebbség és többség vonatkozásában, a középiskola típusa szerint. Ez arra utal, hogy a gimnázium választása az, ami felzárkózást biztosít a magyar fiatalok számára a továbbtanulók mezőnyébe. Ellenben a szakközépiskolai képzés ennél viszonylag jóval alacsony továbbtanulási esélyt ígér mind a kisebbségi, mind a többségi fiatalok számára, alig negyedük jut be főiskolára.

	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉP-ISKOLA
Többségi	++	-
Kisebbségi	+	--

A korcsoportos bontás szerint a fiatalabb korcsoport felé haladva nő a továbbtanulók aránya. Azonban a kisebbségi 20-24 éves fiatalok még így sem tudják behozni a hátrányukat, azaz felsőoktatási részvételüket illetően a szlovák 25-29 évesek mögé szorulnak.

	20-24	25-29
Többségi	++	+
Kisebbségi	-	--

A továbbtanulás terén nem tapasztalható komoly eltérés a nemek között a többségi mintában (4%). Mind a férfiak, mind a nők hasonló arányban választják a továbbtanulást, illetve a főiskolát, szemben a kisebbségi fiatalokkal, ahol a nemi különbségek már jelentősebbek (10%). A nemek szerinti esélyek alakulását a főiskola választására a következő tábla foglalja össze.

	FÉRFI	NŐ
Többségi	++	+(+)
Kisebbségi	-	--

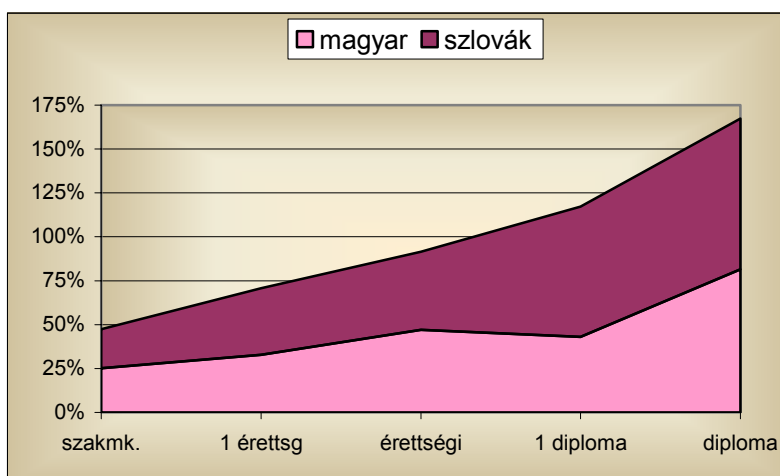
A településtípus már jobban megosztja a fiatalokat a felsőfokú továbbtanulás tekintetében. A fővárosi ill. városi lakhelyről szinte egyenes út vezet a főiskola felé, ellenben a falusi lakhely esetén a továbbtanulás esélye a korábbi felére csökken. A település típusa főként a magyar mintában felezi meg az esélyeket, mind a városi, mind a fővárosiakkal való összehasonlításban. A többségi fiataloknál nem ilyen élesek a határok: inkább fokozatos átmenetek érezhetők a fővárostól a falu irányába.

	FŐVÁROS	VÁROS	FALU
Többségi	+	+	-
Kisebbségi	++	-	--

A szülők iskolai végzettsége erősen meghatározza, hogy a gyermek továbbtanul-e a középiskola után. Az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekeinek kb. háromnegyede nem folytatja tanulmányait, az érettségizetteknél ez kevesebb mint kétharmadot tesz ki mindkét mintában. A főiskolát végzett szülőknél a továbbtanulási arányok már elválnak: a magyar értelmiségi családból származó gyerekek 58%, a szlovákok 78%-a tanul tovább. A következő táblázat részletesebben mutatja be a főiskola választásának esélyét a szülők végzettségének fényében.

	FŐISKOLA	ÉRETTSÉGI	ÉRETTSÉGI NÉLKÜL
Többségi	+ +	-	- -
Kisebbségi	+	-	- -

A fent vázolt helyzetet jobban megvilágítja a szülők részletesebb csoportokba sorolása (43. ábra). Itt szinte minden kategóriában hasonló arányszámban tanulnak tovább a fiatalok, kivéve egyet, s ez az egydiplomás családok esete, ahol a magyar mintában a továbbtanulási arány az érettségizett szülőket is alulmúlja. A kétdiplomás szülőknél ellenben ez a hátrány már nem érzékelhető, a különbség 4%-ra csökken.

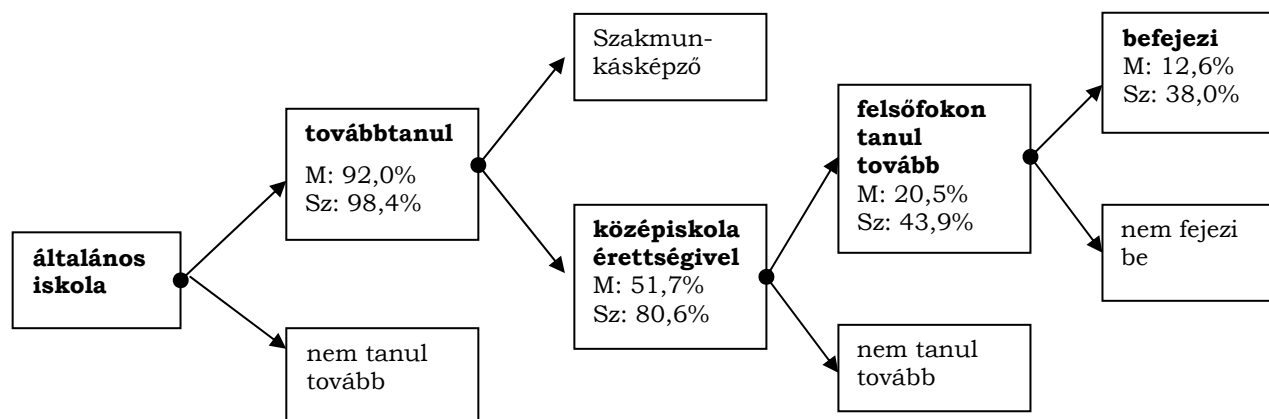


43. ábra Továbbtanulási arányok a szülők iskolai végzettsége szerint

7.2.3 Az iskolarendszeren való továbbhaladás jellemzői

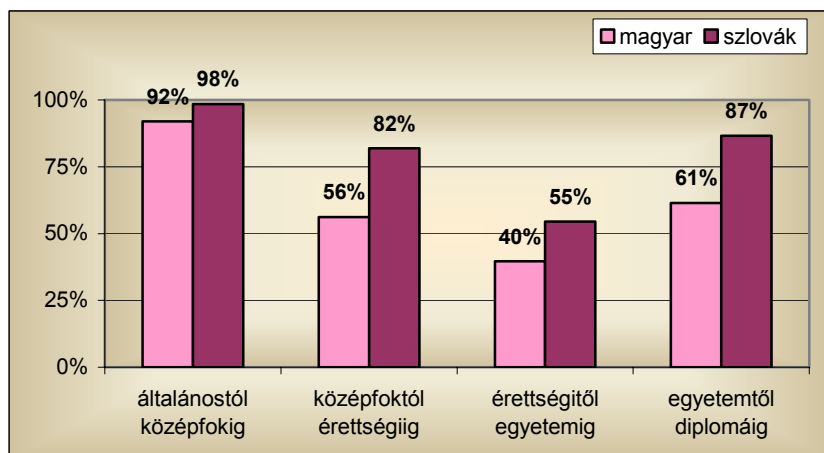
Az iskolarendszeren való végighaladás elemzésénél érdemes külön vizsgálni az átmeneteket és az egyes iskolai szintek esetében a döntési fának (44. ábra) megfelelő sorrendben nézni a változók hatását:

- az alapfoktól bármilyen középfokúig,
- bármilyen középfokútól teljes középfokúig (szakmunkásképző vs. középiskola érettségivel),
- teljes középfokútól felsőfokig.



44. ábra Döntési fa (szorzathatásokkal)

Az első csomópont - az általános iskolát követő továbbtanulás - esetében a lemorzsolódás minimális (45. ábra). A szlovák gyerekek 98%-a, a magyarok 92%-a folytatja tanulmányait középfokon. Jelentős különbséget a két minta közt akkor találunk, ha megnézzük, milyen típusú iskolát takar a középfok. A szlovák fiatalok több mint nyolcvan százaléka választ ugyanis érettségivel végződő középiskolát, szemben a magyar fiatalok alig több mint felével.



45. ábra Továbbtanulási arányok az egyes szinteken

A felsőfokú továbbtanulásban is elmaradnak a kisebbségi fiatalok a többségektől, habár ez a különbség kisebb, mint az előző esetben, mindössze 15%. Pozitív tényként könyvelhetnénk el, hogy habár több kisebbségi fiatal választ érettség nélkül végződő képzést, mégis a magyar fiatalok elég jelentős arányban kerülnek be a felsőoktatásba, hiszen az érettségizettek 40%-a továbbtanul. A későbbi boldogulás szempontjából azonban nem maga a bekerülés a lényeges, hanem a diploma megszerzése. Az adatok pedig arra mutatnak, hogy a diplomáig a tanulmányaikat megkezdett kisebbségi diákok kevesebb mint kétharmada jut el. A többségi fiataloknál a lemorzsolódás alig haladja meg a 10%-ot.

A következőkben az egyes szinteket nemek, településtípus, valamint korcsoport szerint tekintem át. Mint várható volt, a nemek mentén elválnak a továbbtanulási utak. Míg az első csomópontnál a szlovák fiatalok esetében nem mutathatók ki nemi különbségek és szinte minden tanuló folytatja tanulmányait, a kisebbségi lányok jelentős hányada kimarad az iskolából az alapiskola után (10,1%).

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	férfi	nő	férfi	nő
általánostól középfokig	93,8%	89,9%	98,5%	98,4%
középfoktól érettségiig	48,6%	64,8%	76,2%	88,0%
érettségitől főiskolára	45,1%	34,2%	56,5%	52,6%
főiskolától diplomáig	56,8%	68,1%	89,2%	84,0%

33. táblázat Továbbtanulási arányok nemek szerinti bontásban

A választott középfokú iskola jellegét nézve az érettségivel végződő iskolákat nagy többségben nők választják mindkét mintában, habár a magyar fiatalok jóval alacsonyabb arányban képviseltetik magukat a gimnáziumokban és szakközépiskolákban. Nem mutathatók ki nemek szerinti különbségek a többségi fiatalok felsőfokú továbbtanulása és tanulmányaik befejezése terén. A kisebbségi mintában a nők jelentős hátránya mutatható ki a főiskolai felvételnél, viszont ha már bekerültek kitartóbbak és nagyobb arányban fejezik be a főiskolát, mint a férfiak.

A településtípus szerinti eloszlást nézve a magyar mintában a vidéki fiatalokra jellemző a lemorzsolódás az alapiskola után, a fővárosi fiatalok mindegyike továbbtanul középfokon, sőt érettségivel végződő képzést választ. Szakmunkásképzőt részesíti előnyben a falusi fiatalok fele, a szlovák mintában viszont csak negyedük.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	falu	város	főváros	falu	város	főváros
általánostól középfokig	91,8%	91,5%	100,0%	100,0%	97,7%	99,3%
középfoktól érettségiig	49,2%	60,3%	100,0%	73,9%	81,3%	86,4%
érettségitől főiskolára	29,4%	44,1%	64,0%	33,1%	59,1%	52,7%
főiskolától diplomáig	53,1%	60,1%	80,0%	80,1%	85,9%	89,8%

34. táblázat Továbbtanulási arányok településtípus szerinti bontásban

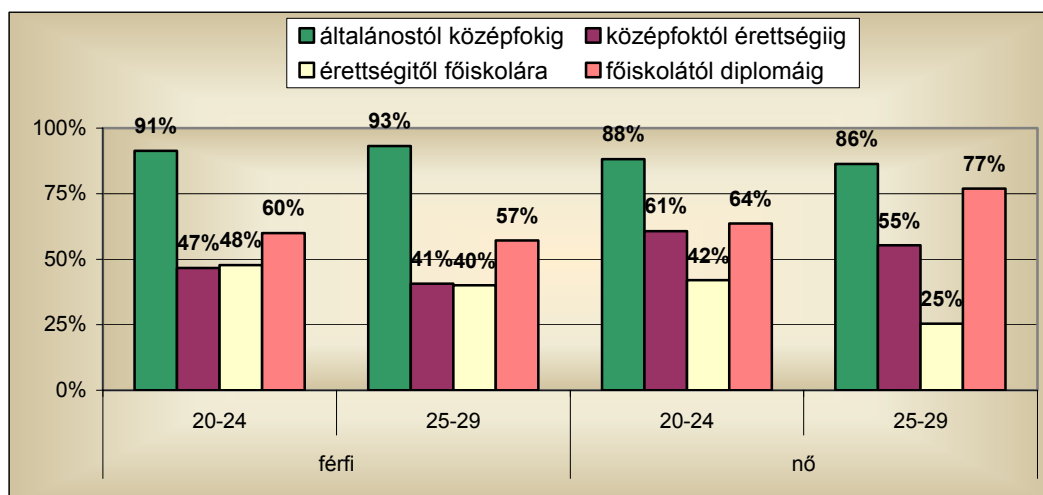
A településtípusbeli egyenlőtlenségek (34. táblázat) a magyar mintában a következő szinteken is végig fennmaradnak. A falusi érettségizett fiatalok kevesebb mint harmada megy főiskolára, ez a fővárosiak arányának fele. Továbbá a lemorzsolódás is a körükben a legnagyobb, ami azt mutatja, hogy a felvett falusi fiatalok fele szerez csak diplomát.

A fővároson élő magyar fiatalok relatív előnye behozhatatlan, minden szinten meghaladják a többségi fiatalok továbbtanulási arányait is, mindössze a felsőfokú lemorzsolódás magasabb esetükben, de a különbség nem jelentős.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
általánostól középfokig	96,6%	89,8%	89,8%	97,2%	99,4%	98,6%
középfoktól érettségiig	67,6%	53,1%	47,5%	81,3%	85,6%	78,4%
érettségítől főiskolára	n.a.	44,9%	32,8%	n.a.	56,8%	51,7%
főiskolától diplomáig	n.a.	62%	65%	n.a.	75%	91%

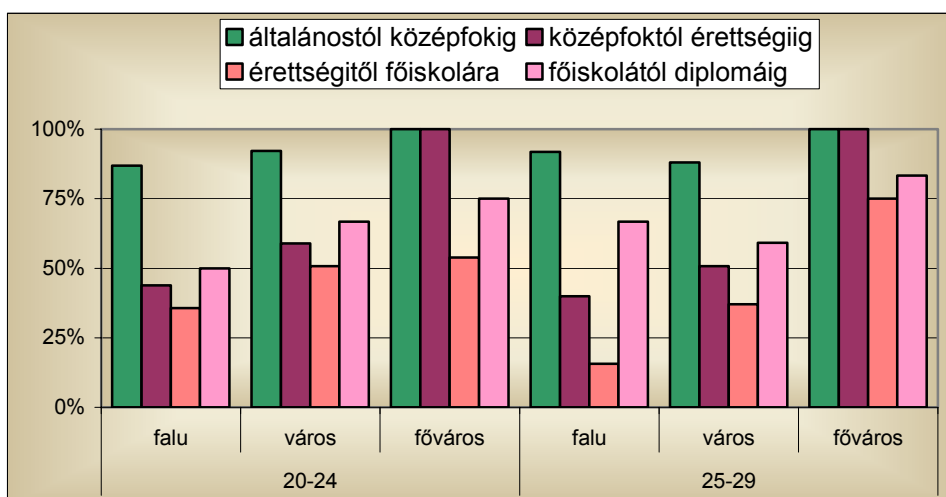
35. táblázat Továbbtanulási arányok korcsoportok szerinti bontásban

A korcsoportos bontás (35. táblázat) az időbeni változásokat tükrözi, s a kisebbségi minta esetében előnyös változásokat jelez, melynek a legnagyobb élvezője a 15-19 éves korosztály. Első pozitív tendencia a középfokú beiskolázás arányának növekedése, mely egyre inkább megközelíti a 100%-ot. Emellett fokozatosan változtak a diákok preferenciái is, a fiatalabb korcsoportok felé haladva egyre nő az érettségivel végződő képzések választásának aránya. Ez a jelenlegi 15-19 éves korosztály kétharmadára vonatkozik. Körükben a másik két mutató még nem értelmezhető, azonban minden jel a pozitív tendenciák folytatódására utal. A növekedés elérte a főiskolai szintet is, több mint 10%-kal megnövelve a továbbtanulók arányát. A lemorzsolódás viszont nőtt egy-két százalékot, de ez a megnövekedett felsőfokú beiskolázást nézve nem jelenthet nagy veszteséget.



46. ábra Továbbtanulási arányok nemek szerinti bontásban (felvidéki magyar minta)

Hogy az időbeni változások hogyan érintették a nemek közti eloszlást a magyar mintán belül, az jól látható a 46. ábrán. A férfiak esetében enyhe növekedés tapasztalható mind a középfoktól érettségiig, mind az érettségítől felsőfokra való bejutás tekintetében. A nőknél is hasonló mértékű változások mentek végbe, kivéve a felsőfokú beiskolázást, ahol a növekedés 17%-os volt. A férfiaknál a lemorzsolódás mértéke alig változott, a nők esetében nőtt, de ez a magasabb felvételi arány következménye. A mintából látszik, hogy szélesebb rétegek jutottak be a főiskolára, akik közül nem mindenki tudta befejezni azt.



47. ábra Továbbtanulási arányok településtípus és korcsoport szerinti bontásban (f. magyar minta)

Végül a településtípus szerinti megoszlás időbeni változását követem nyomon (47. ábra). A falutól kiindulva azt láthatjuk, hogy enyhén nőtt az érettségivel végződő képzések választása, valamint csaknem megkétszereződött a főiskolára bejutott falusi diákok aránya. A felvett diákoknak azonban csak a fele szerez diplomát, mivel a lemorzsolódási arányuk is megnőtt.

A városi diákok esetében nem történt jelentős változás, enyhe növekedés volt tapasztalható minden szinten. Pozitív tény viszont, hogy a felsőoktatásba felvett diákok diplomaszerezési aránya megnőtt, mivel a városi diákok felzárkóztak fővárosi társaikhoz. A főváros az egyetlen, ahol csökkenés tapasztalható a felsőfokú szinten, de még így is az érettségizettek fele tanul tovább.

7.2.4 A fiatalok továbbtanulására ható tényezők

A következőkben a logisztikus regresszió módszerével elemzem, milyen tényezők határozzák meg a fiatalok továbbtanulását az egyes szinteken. A regressziót a három átmeneten külön-külön futtatom le, az etnikum hatásának nyomon követése érdekében. Céлом annak felmérése, mennyit magyaráznak meg más tényezők az etnikum hatásából, továbbá csökken-e az etnicitás hatása az egyes átmenetekkel. A legalkalmasabb módszer a forced entry method, ahol saját magam határozhatom meg a változók sorrendjét. A függő változó minden átmenetnél dichotóm: továbbtanul ill. nem tanul tovább az adott szinten (feltéve, hogy az előző szintet befejezte). Magyarázó változók kódolását a táblázat foglalja össze.

Az első blokkban azokat a változókat sorolom, melyek az egyén számára adottak, azaz egyrészt nem változtathat rajtuk, másrészt nem tételezhetők fel köztük interakciós hatások sem. Pl. a nem nem változik az etnikummal stb. Tehát az első modellben az etnikum, a nem és a kohorsz szerepel. A következő modellben a gyerekeik társadalmi háttérét rögzítem, amit a szülők iskolai végzettségével mérek.

Mivel a korábbi elemzések mindkét szülő szerepét hangsúlyozták, nem tartom elégségesnek a vizsgálatot csupán egyikükre korlátozni. A szülők iskolázottságának mérésére kettejük mutatóját összesítem: az apa és anya iskolázottságának egyes szintkombinációit dummyk segítségével rögzítem (a missing értékeket is beleértve).

A harmadik modellben kontextuális hatásokat is vizsgállok, amit a magyar lakosság aránya adja meg a lakhelyen, ill. a településszerkezeti eltérések hatását térképezem fel (településtípus). Ez utóbbi azért is lényeges, mert jelentősen befolyásolhatja az oktatáshoz és egyéb közszolgáltatásokhoz való hozzáférést. Végül az utolsó modell olyan tényezők hatását vizsgálja, mint a különórák vagy az oktatás nyelve (az előző képzésben).

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3	MODEL 4
Etnikum	Szlovák	0	0	0	0
	Magyar	-1,695*** (0,385)	-1.117* (0.397)	-1.046* (0.439)	-0.812 (0.575)
Nem	férfi	0	0	0	0
	nő	-0.541* (0.231)	-0.490* (0.237)	-0.476 (0.238)	-0.641 (0.244)
Kohorsz	15-19	0	0	0	0
	20-24	-0.830* (0.318)	-0.619 (0.326)	-0.612 (0.326)	-0.367 (0.335)
	25-29	-0.889* (0.319)	-0.493 (0.330)	-0.472 (0.331)	-0.253 (0.341)
Szülők iskolai végzettsége	Érettségi nélkül		0	0	0
	Egy szülő érettségizett		1.200*** (0.329)	1.198*** (0.330)	1.110** (0.334)
	Mindkét szülő érettségizett		2.952*** (0.744)	2.962*** (0.746)	2.855*** (0.748)
	Egy szülő diplomás		1.895* (0.629)	1.871* (0.637)	1.531* (0.643)
	Mindkét szülő diplomás		2.625* (1.086)	2.488* (1.094)	2.091 (1.100)
	Missing		0.655 (0.493)	0.666 (0.499)	0.649 (0.511)
Település-szerkezet	Falu			0	0
	Város			-0.275 (0.279)	-0.134 (0.289)
	Főváros			1.053 (1.179)	1.042 (1.193)
	Magyar lakosság %-a			0.000 (0.006)	0.002 (0.006)
Különórák	nem				0
	igen				1.693*** (0.345)
Oktatás nyelve	szlovák				0
	magyar				-0.342 (0.428)
Konstans		5.021*** (0.464)	3.497*** (0.488)	3.555* (0.625)	2.884* (0.653)
Df		4	9	12	14
Chi Square		44.316***	100.283***	103.408***	136.577***
-2Log likelihood		596.368	540.400	537.276	504.107
N		1379	1379	1379	1379

36. táblázat Továbbtanulás középfokon (logisztikus regresszió)

*** p < 0,001 ** p < 0,010 * p < 0,050

A 36. táblázat azt mutatja milyen tényezőknek van szignifikáns hatásuk a középiskolai továbbtanulásra (tekintet nélkül a választott középiskola típusára). Az első modellt nézve az etnikum hatása szignifikáns, ami etnikai különbségekre utal a középfokú továbbtanulásnál, konkrétan a magyar nemzetiségű fiatalok jelentős középiskolai beiskolázási hátrányáról tanúskodik. A nem szignifikanciája a nők hátrányát mutatja, akik szemben a férfiakkal alacsonyabb arányban tanulnak tovább középiskolai szinten. Hasonlóképp szignifikáns a kohorszhatás, azaz a legfiatalabb korosztályhoz viszonyítva az idősebbek középfokú továbbtanulási esélyei sokkal rosszabbak voltak. Ez a tényező a rendszerváltozást követő iskolai expanzió pozitív hatását támasztja alá, melynek köszönhetően nőtt a középiskolai beiskolázás.

A második modellben hozzáadott változók jelentősen csökkentették az etnikum hatását, amiből arra lehet következtetni, hogy a korábbi etnikai hátrányt jelentős részben a magyar szülők kevésbé kedvező iskolázottsága okozta. Az érettségi nélküli szülőkhöz viszonyított minden magasabb kategória szignifikáns eltérést mutat (kivéve missing), habár az iskolázottság növekedésével nem konzisztensek az értékek, vagyis nehéz megállapítani, mely szülői háttér van nagyobb hatással a középiskolai beiskolázásra.

A településszerkezet hozzáadásával az etnikum hatása tovább csökken, habár ez az előző modellnél már kevésbé jelentős változást hoz. A 3. modell valamivel többet magyaráz meg az etnikum hatásából, mégha maguk a hozzáadott változók nem is szignifikánsak. Végül míg az általános iskolai különórák erősen befolyásolják a középfokú továbbtanulást, az oktatás nyelvének nincs ilyen szerepe. Mindent összegezve a hozzáadott változók az etnicitás kezdeti hatásának kb. felét magyarázzák meg ezen a szinten.

Tekintettel arra, hogy az egyes középiskola-típusok nem azonos szintű oktatást takarnak, érdemes külön figyelmet szentelni annak, milyen tényezők határozzák meg az érettségivel végződő képzések választását, amelyek a későbbi felsőfokú továbbtanulás lehetőségét nyújtják. A 37. tábla így a szakközépiskola és a gimnázium választására ható tényezőket mutatja be a szakmunkásképzővel szemben.

Az első modellbe foglalt változók mindegyike most is szignifikánsnak mutatkozik, ellenben az előző regresszióhoz képest más értékekkel szerepelnek. Változott az etnikum hatása, mely az érettségivel végződő képzések választásánál alacsonyabb, azaz az érettségivel végződő középiskolai beiskolázásnál kisebb különbségek fedezhetők fel etnikai metszetben, mint a középfokú továbbtanulásnál általában. A kohorszok hatása is szignifikáns és fokozatos növekedést mutat, ami kiegyenlített változásokra utal, melyek fokozatosan terelték a szakközépiskola és a gimnázium irányába a fiatalokat. A nem szignifikanciája azért érdekes, mert iránya megfordult, azaz az érettségivel végződő képzéseknél a nők jelentős előnyben vannak a férfiakkal szemben. A nemi különbségekről elmondható, hogy míg általában

kevesebb nő dönt a középfokú továbbtanulás mellett, mint férfi, ha továbbtanulnak, akkor jellegzetesen inkább a magasabb szintű, azaz az érettségivel végződő képzéseket választják.

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3	MODEL 4
Etnikum	Szlovák	0	0	0	0
	Magyar	-1,262*** (0.144)	-0.881*** (0.397)	-0.691*** (0.188)	-0.441 (0.575)
Nem	férfi	0	0	0	0
	nő	0.718*** (0.125)	0.856*** (0.139)	0.871*** (0.140)	0.787*** (0.143)
Kohorsz	15-19	0	0	0	0
	20-24	-0.385* (0.153)	-0.275 (0.168)	-0.302 (0.169)	-0.190 (0.174)
	25-29	-0.675*** (0.155)	-0.446* (0.173)	-0.474* (0.174)	-0.395* (0.178)
Szülők iskolai végzettsége	Érettségi nélkül		0	0	0
	Egy szülő érettségizett		1.094*** (0.171)	1.068*** (0.173)	1.039*** (0.176)
	Mindkét szülő érettségizett		1.918*** (0.191)	1.861*** (0.193)	1.875*** (0.198)
	Egy szülő diplomás		2.337*** (0.266)	2.230*** (0.271)	2.143*** (0.276)
	Mindkét szülő diplomás		3.087*** (0.390)	2.910*** (0.396)	2.785*** (0.401)
	Missing		1.826*** (0.371)	1.785*** (0.374)	1.847*** (0.382)
Település-szerkezet	Falu			0	0
	Város			0.134 (0.176)	0.222 (0.180)
	Főváros			0.836* (0.373)	0.861* (0.380)
	Magyar lakosság %-a			0.000 (0.003)	0.002 (0.003)
Különórák	nem				0
	igen				0.900*** (0.143)
Oktatás nyelve	szlovák				0
	magyar				-0.336 (0.250)
Konstans			-0.038 (0.213)	-0.155* (0.317)	-0.805* (0.337)
Df			9	12	14
Chi Square			353.941***	361.807***	403.779***
-2Log likelihood			1313.754	1305.888	1263.916
N			1293	1293	1293

37. táblázat Érettségivel végződő középiskola választása (logisztikus regresszió)

A második modell - az előző esethez hasonlóan - az etnikum hatásának szignifikáns csökkenését hozta magával. A szülők iskolai végzettsége itt is szignifikáns mértékben befolyásolja az érettségivel végződő középiskola választását minden szinten, de a korábbival ellentétben a hatás nagysága az iskolázottság növekedésével arányosan nő. Ez azt jelenti, hogy minél iskolázottabb családból származik a gyermek, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy érettségivel végződő középiskolába megy, vagyis akár csak az egyik szülő iskolai szintjének emelésével jelentősen megemelkedik a szakközépiskola vagy a gimnázium választásának esélye.

A harmadik modell a vártnak megfelelően tovább csökkentette az etnicitást, ellenben a településtípusok közül a főváros hatása szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy a fővárosi lakhely jelentős tolóerővel bír, mely magasabb szintű iskolázottságot nyújtó intézmények irányába „tolja” a fiatalokat. Kontextuális hatások azonban ezen a szinten sem voltak tetten érhetők, a magyar lakosság arányának hatása itt sem szignifikáns. Végül, az előző regresszióhoz hasonlóan, a különórának továbbra is meghatározó szerepük van a továbbtanulásban, azaz a pluszórákra járás kedvezően segíti elő a megfelelő középiskolába való bejutást. Mindez persze arra is utal, hogy a szelekciós folyamat már a legalacsonyabb iskolai szinten elkezdődik.

A harmadik átmenet (38. táblázat), mely a főiskolai továbbtanulást vizsgálja, az etnikai különbségek még jelentősebb csökkenését hozza magával. A felsőfokú továbbtanulás esetében a nem és a kohorszok hatása egyaránt nem szignifikáns, amiből arra lehet következtetni, hogy egyrészt nincsenek jelentős nemi különbségek a főiskolások közt, másrészt az lehet az oka, hogy az expanzió még nem érte el a főiskolákat (a vizsgálat időpontjában).

A szülői háttér hatására a második modellben az etnicitás csaknem felére csökken, azaz a szülők végzettségével magyarázható az etnikai hatás jelentős része. Szemben az előző átmenettel nem minden szint szignifikáns, azaz érdemi előnyt az érettségizett ill. ennél magasabb iskolázottságú szülők jelentenek a főiskolai továbbtanulás során. A településtípusbeli különbségekből a város hatása szignifikáns, a magyar lakosság arányának továbbra sincs jelentős hatása.

Végül az utolsó modellben hozzáadott változók szinte teljesen „megsemmisítik” az etnicitás hatását, habár az ezen a szinten már nem is szignifikáns. A felsőfokú továbbtanulást jelentősen elősegítő tényezők közé tartoznak így a középiskolai különórák, az idegen nyelvtudás, valamint a megfelelő típusú középiskola elvégzése (gimnázium). Mindezen tényezők együttes hatása adja meg a legjobban illeszkedő modellt, amely újra a negyedik modell, mint az előző esetekben is.

Mindent összegezve elmondható, hogy a magyar kisebbséghez való tartozás olyan tényező, mely hátrányosan érinti a fiatalok iskoláztatását. Hatása a legelső szinten az általános középfokú továbbtanuláshoz a legnagyobb, majd az iskolarendszeren való áthaladással fokozatosan csökken. Emellett a magasabb szintek felé haladva egyre nagyobb hányadot magyarázhatunk meg az etnikai hátrányból, azaz a magyar kisebbség lemaradása főként a kedvezőtlenebb családi háttér és településszerkezet stb. következménye. Az etnikum hatásának csökkenése azzal is magyarázható, hogy a végbement iskolai expanzió megnyitotta a továbbtanuláshoz vezető kapukat a kisebbségi fiatalok számára mind a középfokú, mind a felsőfokú szinten, azaz az (etnikai) egyenlőtlenségek csökkentek. Másrészt viszont arra is utalhat, hogy a magasabb szintekre egyre inkább kiválasztott gyerekek kerülnek, azaz a szelekció az iskola legalacsonyabb szintjén zajlott le.

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3	MODEL 4
Etnikum	Szlovák	0	0	0	0
	Magyar	-0,640*** (0.169)	-0.379* (0.184)	-0.252 (0.216)	-0.185 (0.575)
Nem	férfi	0	0	0	0
	nő	-0.294 (0.169)	-0.132 (0.182)	-0.108 (0.183)	-0.261 (0.199)
Kohorsz	15-19	0	0	0	0
	20-24	-0.327 (0.174)	-0.251 (0.188)	-0.279 (0.189)	-0.248 (0.207)
Szülők iskolai végzettsége	Érettségi nélkül		0	0	0
	Egy szülő érettségizett		0.391 (0.318)	0.347 (0.320)	0.191 (0.344)
	Mindkét szülő érettségizett		0.854* (0.300)	0.782* (0.303)	0.589 (0.328)
	Egy szülő diplomás		1.562*** (0.326)	1.465*** (0.332)	0.874* (0.364)
	Mindkét szülő diplomás		2.568*** (0.408)	2.435*** (0.417)	1.642*** (0.448)
	Missing		0.446 (0.462)	0.331 (0.467)	0.152 (0.520)
Település-szerkezet	Falu			0	0
	Város			0.541* (0.269)	0.377 (0.294)
	Főváros			0.363 (0.404)	0.043 (0.438)
	Magyar lakosság %-a			-0.001 (0.004)	-0.001 (0.004)
Különórák	nem				0
	igen				0.502* (0.202)
Oktatás nyelve	szlovák				0
	magyar				0.047 (0.325)
Idegen nyelvtudás	Nem				0
	Igen				0.858** (0.249)
Középiskola típusa	Szakközépisk.				0
	Gimnázium				1.328*** (0.210)
Constant		0.491* (0.165)	-0.687* (0.313)	-1.054* (0.442)	-2.208*** (0.536)
Df		3	8	11	15
Chi Square		20.429***	89.402***	94.883***	175.456***
-2Log likelihood		791.125	722.152	716.671	636.098
N		573	573	573	573

38. táblázat Továbbtanulás felsőfokon (logisztikus regresszió)

Mindeddig az iskolai expanzió hatását vizsgáltam, ami két szinten – egyrészt az (érettségivel végződő) középiskolai továbbtanulásnál, valamint főiskolainál volt tetten érhető. Tekintettel azokra a felvidéki magyar felsőoktatást érintő változásokra, mint pl. a kisebbségi egyetem létrehozása, mely a felmérést követően valósult meg, további kérdések is megfogalmazódnak. Mivel a korábbi logisztikus regresszió viszonylag alacsony etnikai hátrányt mutatott ki a főiskolai továbbtanulásnál, érdemes lenne azt is megnézni, hogyan alakultak az etnikai különbségek az egyetem befejezését érintően - akkor, mikor még nem volt kisebbségi egyetem (39. táblázat).

		MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3	MODEL 4
Etnikum	Szlovák	0	0	0	0
	Magyar	-1,180* (0.455)	-1.295* (0.486)	-1.910 (0.619)	-3.018* (1.355)
Nem	férfi	0	0	0	0
	nő	0.182 (0.452)	0.108 (0.484)	0.186 (0.508)	0.680 (0.636)
Kohorsz	15-19	0	0	0	0
	20-24	0.723 (0.449)	0.827 (0.465)	0.883 (0.491)	1.221* (0.616)
Szülők iskolai végzettsége	Érettségi nélkül		0	0	0
	Egy szülő érettségizett		0.758 (0.904)	0.749 (0.927)	0.484 (1.106)
	Mindkét szülő érettségizett		0.592 (0.780)	0.456 (0.800)	-0.017 (0.946)
	Egy szülő diplomás		0.434 (0.830)	0.184 (0.853)	-0.559 (1.036)
	Mindkét szülő diplomás		1.191 (0.864)	0.773 (0.915)	-0.726 (1.127)
	Missing		1.766 (1.362)	1.376 (1.387)	-1.081 (1.637)
Település-szerkezet	Falu			0	0
	Város			0.056 (0.794)	0.869 (1.104)
	Főváros			1.484 (1.123)	2.837 (1.521)
	Magyar lakosság %-a			0.022 (0.011)	0.032* (0.014)
Különórák	Nem				0
	Igen				-0.314 (0.644)
Idegen nyelvtudás	Nem				0
	Igen				0.918 (0.689)
Középiskola típusa	Szakközépisk.				0
	Gimnázium				1.855* (0.859)
Középiskola nyelve	Szlovák				0
	Magyar				1.867 (1.303)
Nyelvváltás	Nem				0
	Igen				-0.058 (0.886)
Ingázás/ albérlet	Nem				0
	Igen				-2.001* (0.827)
Levelező/ távutas képzés	Nem				0
	Igen				-0.551 (1.032)
Tandíj	Nem				0
	Igen				-1.488 (1.340)
Constant		1.323* (0.510)	0.674 (0.825)	0.070 (1.137)	-1.356 (1.588)
Df		3	8	11	19
Chi Square		11.258*	14.516	20.083*	37.184*
-2Log likelihood		125.641	122.383	116.815	99.714
N		123	123	123	123

39. táblázat A főiskola befejezésére ható tényezők

Tekintettel az alacsony elemszámba nem vonhatók le túlzó következtetések, de fontos leszögezni, hogy a regressziós elemzés jelentős etnikai különbségeket jelez a

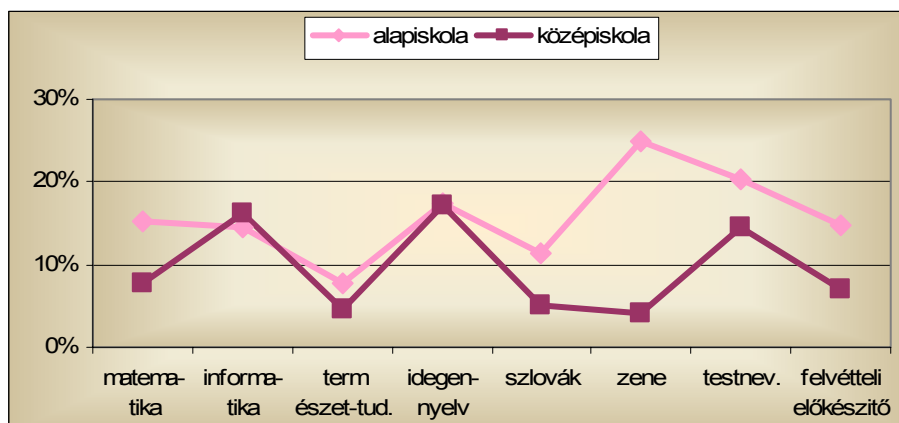
főiskolai képzés befejezését érintően, melyek az egyes modellekben hozzáadott változókkal tovább nőnek, míg végül az első érték háromszorosát érik el. Az egyetem befejezésére szignifikáns hatással van a fiatalok kora, pozitív értéke azt jelzi, hogy habár a fiatalabb generációból többen is jutnak be felsőoktatási intézménybe, az idősebbek nagyobb valószínűséggel fejezték be azt, amit elkezdtek. Ez a tény is a korábban vázolt szelekciós feltevést támasztja alá. Érdekes módon még a főiskola befejezésére is hatással van a középiskola típusa, azaz a gimnazisták esélyei nemcsak a felvételinél jobbak, de a diplomához is hozzásegítik a fiataalt. A negatív hatások közül szignifikáns az ingázás, ill. a kollégiumi szállás szükségszerűsége, mely extra terhekként megjelenve csökkenti a képzés befejezésének valószínűségét. Végül, az elemzés során első alkalommal, szignifikáns értéket mutat a magyar lakosság aránya a településen, mely pozitívan hat a főiskola befejezésére.

Mivel a tények erős etnikai hátrányra utalnak, fennáll a lehetőség, hogy a kisebbségi egyetem megalapítása pozitívan fog hatni a diploma megszerzésére és csökkenti a kisebbségi és többségi fiatalok közti különbségeket. Tekintettel arra, hogy az elemzésnél nem állt rendelkezésre nagyobb elemszám a tesztelésre, így későbbi kutatásokkal kellene alátámasztani ill. tovább elemezni a főiskolai képzés befejezésére ható tényezőket.

7.3 Az iskolán kívüli képzés

7.3.1 Különórák

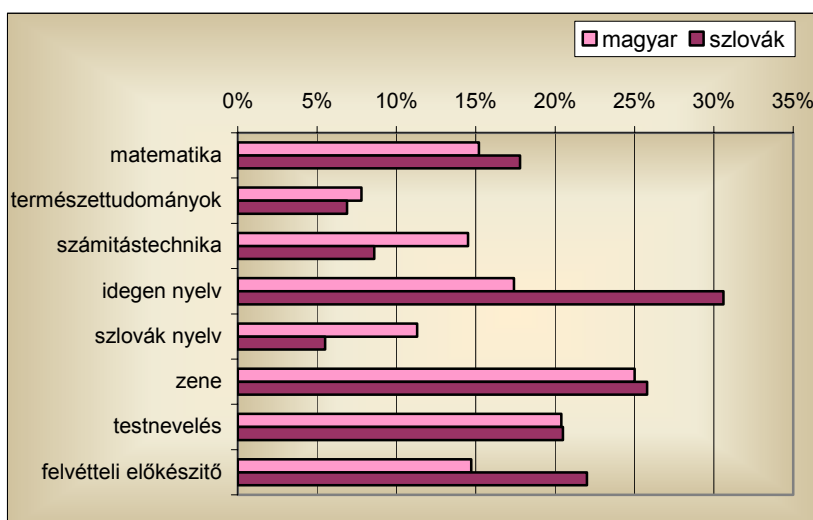
Különóráként definiálok minden olyan órát, melyet a gyerekek a kötelező iskolai oktatáson, azaz az előírt iskolai tananyagon felül vesznek igénybe, történjen az iskola falain belül vagy kívül. Különórák felvételét indokolhatja az adott tárgy iránti komolyabb érdeklődés, felvételre való felkészülés avagy korrepetálás, felzárkóztató oktatás a gyengébb diákok számára. A különórák igénybevétele több tényező függvénye lehet, függhet egyrészt az iskolai oktatás színvonalától, a szülők anyagi lehetőségeitől, de a diákok motivációjától, valamint szabadidejük mennyiségétől is.



48. ábra A különórák megoszlása az általános és a középiskola közt

A kutatás eredményei arra utalnak (48. ábra), hogy a szülők nagy része úgy vél(het)i, a kötelező iskolai oktatás nem készíti fel a gyerekeket megfelelő mértékben a továbbtanulásra, ezért szükségesnek találják különórákkal kiegészíteni az iskolai oktatást. Feltételezhető azonban, hogy a választott tárgyak jellege alap- és középfokon eltér: az alapiskolában a matematika és szlovák nyelv magas aránya utal inkább korrepetálás iránti igényre, s ér jelentős csökkenést a későbbiekben. Csökkenés jellemzi a zenét és a testnevelést is, fenntartja viszont magas látogatottságát a számítástechnika és az idegen nyelv.

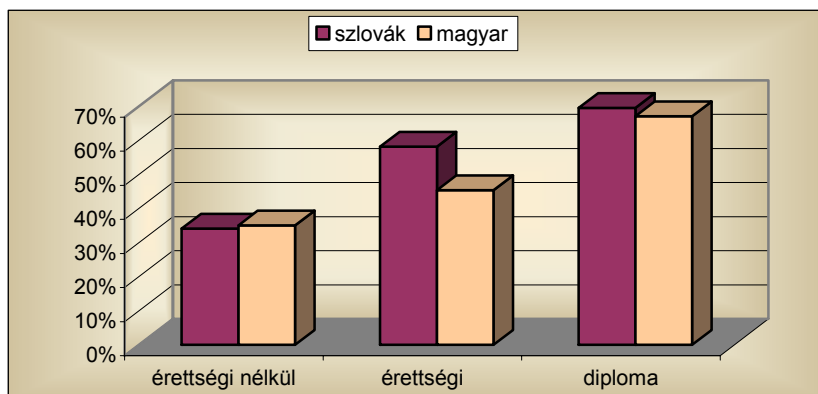
Az adatok szerint a felvidéki magyar gyerekek több mint 40%-a, a szlovák gyerekeknek pedig csaknem 60%-a járt valamilyen különórára az általános iskola folyamán (49. ábra). Emellett a magyar alapiskolás gyerekek 20%-a járt egy, 13%-a kettő, 6%-a három s kb. ugyanannyi 4 vagy több órára. A szlovák gyerekek esetében az arányok magasabbak, 25% járt egy, 20% kettő, 9% három és 6% 4 ill. több órára.



49. ábra Az általános iskolai különórák megoszlása alminták szerint

A különórák jellegét illetően elmondható, hogy az alapiskolás gyerekek főleg matematika, számítástechnika, idegen nyelv, zene és testnevelés órákat látogattak, de voltak akik nem bízták véletlenül a továbbtanulást és előkészítőre is jártak, habár az arányuk elmarad a szlovák gyerekek hasonló arányához képest. Jelentős különbséget az idegen nyelv esetében látunk, csaknem kétszer annyi szlovák alapiskolás tanul idegen nyelvet az iskolán kívül, mint magyar.

A különórákra járás a szülői háttér függvényében változó képet mutat (50. ábra). Legkevésbé az alacsony végzettségű szülők gyerekei veszik igénybe, majd a látogatottság a szülők iskolai végzettségének növelésével egyenes arányban nő. A diplomás szülők kb. 70%-a járattja gyermekét valamely különórára, ami kétszerese az érettségi nélküli szülők hasonló mutatójának.



50. ábra Különórák igénybevétele a szülők végzettsége alapján (általános iskolában)

Etnikai metszetben a két véglet különórákat érintő megítélése hasonló, azaz az érettségi nélküli és a diplomás kisebbségi és többségi szülők azonos arányban veszik igénybe. Különbségek csak „középen” mutatkoznak, ahol csaknem 15%-kal tartják fontosabbnak az érettségizett többségi szülők a kisebbségiekénél a különórát.

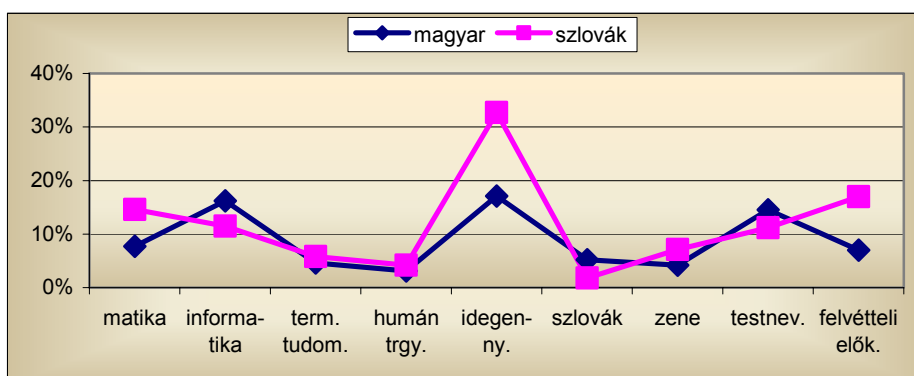
A szülő iskolai végzettségének ennél részletesebb felbontása is hasonló képet mutat. Az ötkategóriás felosztásból kettőben található jelentős lemaradás: azokban a magyar családokban ahol egy szülő ill. mindkettő érettségizett kb. 10-15%-kal kevesebben vesznek igénybe különórát.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	SZMK	SZKI	GIM	SZMK	SZKI	GIM
nem járt	46%	31%	16%	34%	23%	13%
járt	54%	69%	84%	66%	77%	87%

40. táblázat Különórákra járás a választott középiskola tükrében

Aszerint, hogy az alapiskolai különórák igénybevételének tükrében milyen középiskolába kerültek a fiatalok, a 40. táblázat foglalja össze. A különbség a szakmunkásképzőbe, valamint a gimnáziumba kerülő diákok közt a legnagyobb. Az érettségi nélküli középfokú képzésre járó diákok fele nem járt korábban különórára, ellenben a gimnáziumba járók több mint 80%-a igen. Mindez azt a korábbi feltevést látszik alátámasztani, miszerint a különórák többsége nem korrepetálás jellegű, hanem épp ellenkezőleg valami pluszt nyújt a továbbtanulás elősegítéséhez.

Középiskolában különórára járt a magyar középiskolások egyharmada és a szlovák fiatalok fele. A magyar középiskolások 18%-a járt egy, 8%-a két és 4%-a három különórára. A szlovák fiatalok ennél több órát vettek igénybe, 23%-uk járt egy, 17% két és 9%-uk három órára. Az órák összetételét nézve a többségi fiatalok inkább választották a matematika, számítástechnikát vagy idegen nyelvet (37%), mint kisebbségi kortársaik (22%).



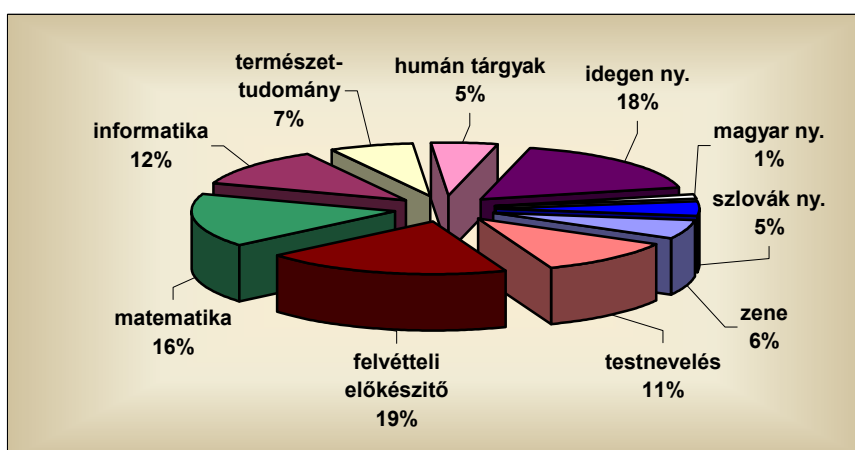
51. ábra Különórák középiskolai megoszlása tárgyak szerint

A két minta közt - kisebb eltérések mellett - szembetűnő az idegen nyelv elválása, melyet a szlovák fiatalok több mint egyharmada tanul különóra keretében. Persze érdekes megnézni, vajon a középiskolai különórák milyen szerepet játszottak a főiskolai felvételnél, azaz a főiskolába felvettek milyen arányban jártak különórára.

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	nem ment FI-ra	főiskola	nem ment FI-ra	főiskola
nem járt	75%	38%	66%	31%
járt	25%	62%	34%	69%

41. táblázat Főiskolások a különórára járás tükrében

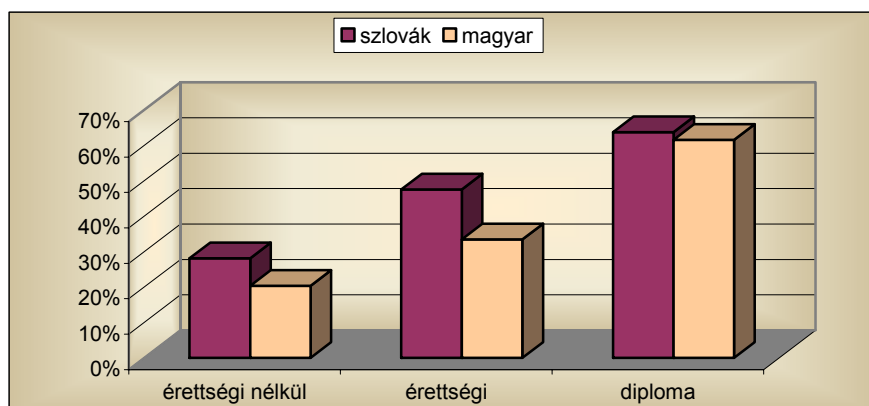
A főiskolások jelentős aránya járt különórákra a középiskola során, de az se mindegy, milyen órákat látogattak. Az 52. ábra a magyar főiskolások által középiskolai éveik alatt látogatott órák jellegét ábrázolja. Jelentős súllyal szerepel a felvételi előkészítő, az idegen nyelvek és a matematika.



52. ábra Magyar főiskolás fiatalok által igénybevett különórák a középiskolában

Természetesen a különórák látogatottsága összefügg a szülők iskolázottságával, mégpedig az általános iskolai különórákhoz hasonlóan a szülők iskolai végzettségével arányosan nő a különórákra járás. Legkevesbé az alapiskolát és szakmunkásképzőt végzett szülők tartják fontosnak a különórákat, ellenben a

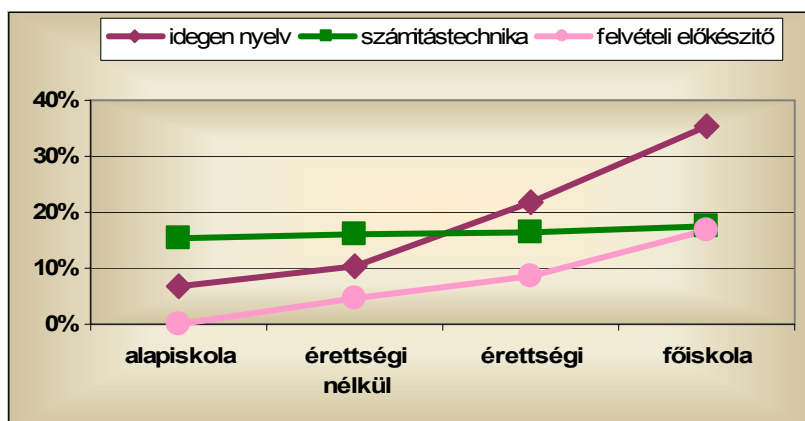
főiskolát végzettek csaknem háromnegyede tartja „kötelezőnek”. Míg a diplomás szülőknél nincs eltérés a különórák megítélésében, az ennél alacsonyabb végzettségű kisebbségi szülők a többségiéknél kevésbé tartják fontosnak azt (53. ábra).



53. ábra Különórák igénybevétele a szülők végzettsége szerint (középiskolákban)

A szülők iskolázottságának több szintre való felbontása enyhén finomítja a korábbi eredményeket. A szlovák almintán belül az öt kategória három fő csoportra bomlik: az érettségi nélküliekre, akik 28%-ban járnak különórákra, az egy ill. két érettségivel rendelkezőkre, akiknek 46-48%-a jár, valamint az 1 vagy 2 diplomás családokra hol a fiatalok 61-66%-a látogat különórát. Ezzel szemben a magyar almintában az öt kategória eloszlása egyenletes, a szülők iskolázottságának egy szinttel való emelése 10%-kal növeli a gyermek különórára járását. Egyetlen kategória tartalmaz nagyobb „ugrást”, az egy diplomás családokban 20%-kal növekszik a különórára járás (58%) az érettségizettekkel szemben.

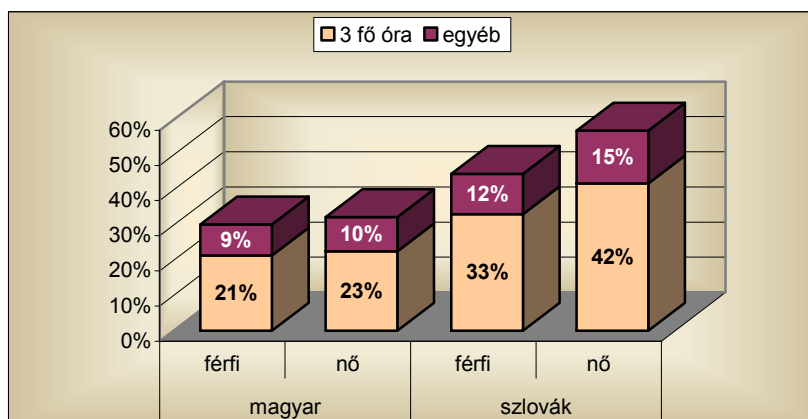
Mivel az idegen nyelvtudás és a számítástechnika a rendszerváltozás után váltak nélkülözhetetlen és a munkaerőpiacon jól hasznosítható adottságokká érdemes megvizsgálni, van-e eltérés a szülők megítélésében az iskolai végzettségük tükrében. A két vizsgált tárgyhoz hozzáteszem még a főiskolai felvételi előkészítőt is, mert érdemesnek tartom megvizsgálni, mennyire származásfüggő az igénybevétele.



54. ábra Meghatározott különórákra járás az apa végzettségének tükrében

Az alapiskolát végzett apák legkevésbé a felvételi előkészítőt választják, egyrészt azért is, mert gyerekeik nem aspirálnak felsőfokú tanulmányokra avagy a szülők maguk nem nyilvánítanak nagy fontosságot az ilyen kurzusoknak. Az idegen nyelv tanulását már jobban szorgalmazzák, habár ez csak töredéke a főiskolát végzett szülők ezirányú elvárásainak (54. ábra).

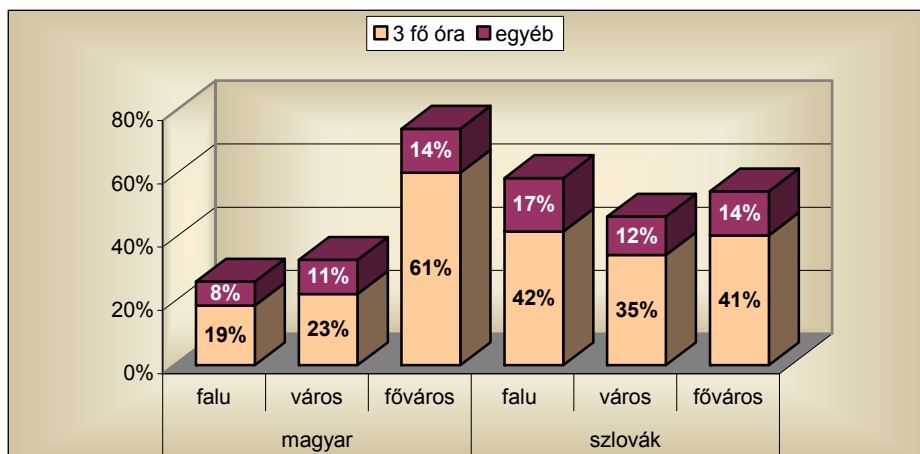
Mind a felvételi előkészítő, mind az idegen nyelv látogatottsága a szülők iskolázottságával emelkedik, habár az utóbbi jelentősen megugrik az érettségizett szülőktől kezdve. Érdekes megfigyelni viszont, hogy a számítástechnika, mely – úgy vélhetnénk megosztja a társadalmat, egyenletesen kiegyenlítődik az egyes iskolázottságú csoportok közt. Látva azonban a korábbi egyenlőtlenségeket nehéz lenne azt feltételezni, hogy minden szülő felismeri a számítógép-használat fontosságát, inkább az lehet az oka, hogy a fiataloknak az iskolán belül áll módjukban ilyen órák látogatására, amely ezáltal minden réteg számára hozzáférhető.



55. ábra Különórák megoszlása nemek szerint

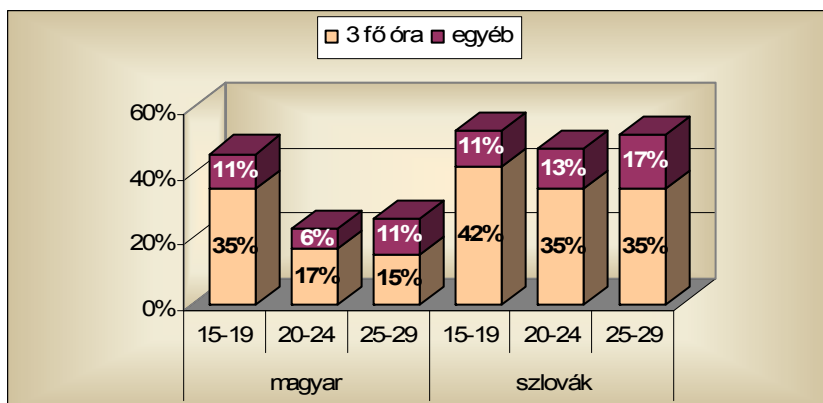
A különórák megoszlása nemek szerint is eltérhet (55. ábra). Az adatok tanúsága szerint a magyar fiataloknál nők és férfiak egyenlő arányban látogattak különórákat, a szlovákok esetében a nők aránya valamivel magasabb. Ha megnézzük, hogy milyen mértékű volt ezen belül három fő tárgy, a matematika, számítástechnika és idegen nyelv választása, akkor azt látjuk, hogy az arányok nem változnak, habár a szlovák fiatalok látogatottsága jelentősen lecsökken. Ez azért lehetséges, mert a többségi fiatalok jelentős része más tárgyakat látogat.

Településtípus alapján (56. ábra) a szlovák fiatalok nem különböznek jelentősen egymástól, hasonló mértékben járnak különórákra a városban és faluban. A magyar mintában a falu és város jelentősen leszakad a fővárostól, míg a falusiak negyede látogat különórát, addig a fővárosiak háromnegyede. A három fő különórát nézve sem közelít jelentősen a fővárosi arány a vidékihez, ami annyit jelent, hogy a fővárosi magyar fiatalok majdnem kétharmada tanul matematikát, számítástechnikát vagy idegen nyelvet, esetleg mindhármat.



56. ábra Különórák megoszlása településtípus szerint

A korcsoportok szerinti megoszlás (57. ábra) jelentős időbeli változásokat mutat, melyek a különórák fontosságának növekedését mutatják. A szlovák fiatalok esetében a korábbiakhoz hasonlóan nem figyelhetők meg jelentős eltérések az egyes korosztályokon belül, csupán a fiatalabb korosztálynál érzékelhető enyhe növekedés. A magyar középiskolások körében a két utolsó korosztályban rendkívül alacsony, de állandó arány volt fellelhető, mely azonban a 15-19 éveseknél szinte megduplázódott, megközelítve ezzel a szlovák fiatalok hasonló mutatóját is. Mindez arra utal, hogy az alapiskola után a középiskolákra is begyűrűzik a különórákra járás „divatja”:



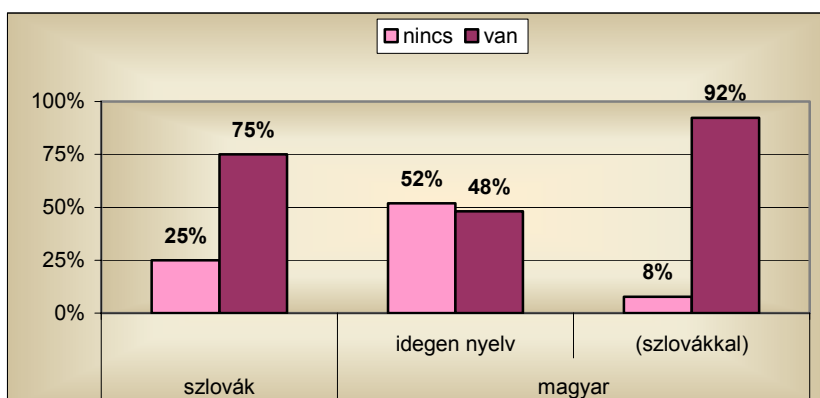
57. ábra Különórák megoszlása korcsoportok szerint

7.3.2 Idegen nyelvtudás

Az idegen nyelvtudás tekintetében a szlovák fiatalok lépéselőnyben vannak, háromnegyedük jól⁸ beszél valamilyen idegen nyelven. A magyar fiatalok esetében az arány mindössze 48%, azaz a felvidéki magyar fiatalság fele beszél valamely világnyelven. Figyelembe kell azonban venni a tényt, hogy a kisebbségi státusz jelentős többletterhet ró a felvidéki magyarokra, hiszen elsősorban a többségi nyelvet kell elsajátítaniuk, s csak utána jöhetnek a világnyelvek. Mivel azonban a szlovák

⁸ A kérdőív jó és nem jó nyelvtudást különböztet meg a fiatalok saját bevallása szerint, ez utóbbi alatt olyan nyelvtudást értve, mely által az egyén „meg tudja érteni magát”, de nem beszéli folyékonyan a nyelvet.

fiataloknak nem kell megtanulniuk magyarul, nyelvtudásukat világnyelvek tanulására fordíthatják kezdettől fogva. Ha a szlovák nyelvtudást is figyelembe vesszük, akkor a magyar fiatalok 92%-a beszél jól az anyanyelvén kívül más nyelven.



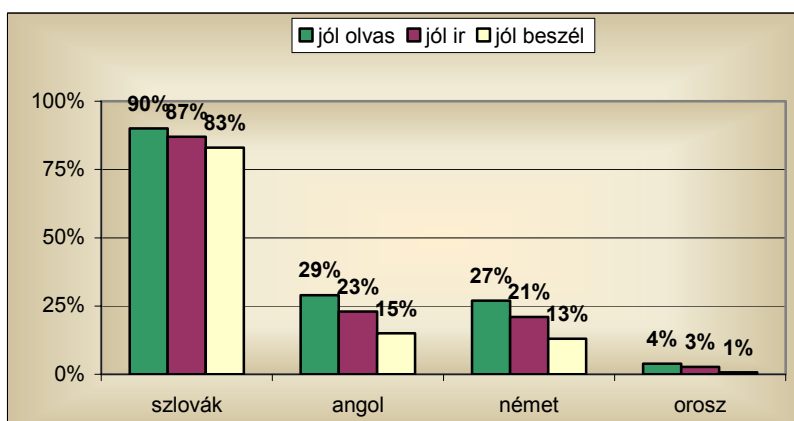
58. ábra Idegen nyelvtudás alminták szerint

A nyelvtudást a beszélt nyelvek számának tükrében a 42. táblázat mutatja. A különbségeket a táblázat szemlélteti, amely tartalmazza azon nyelveket is, melyeket a fiatalok – saját bevallásuk sze rint – még nem beszélnek jó szinten.

	JÓ NYELVTUDÁS			NEM JÓ NYELVT.	
	többségi	kisebbségi		többségi	kisebbségi
		világn-ek	(+szlovák ny.)		
0	24,9%	51,9%	7,7%	28,0%	24,6%
1	37,3%	34,1%	44,8%	49,2%	57,2%
2	31,6%	13,4%	33,6%	16,8%	15,3%
3	5,5%	0,6%	13,3%	2,5%	2,0%
4	0,4%	0,0%	0,6%	1,4%	0,4%

42. táblázat A fiatalok nyelvtudása a beszélt nyelvek száma szerint

Amennyiben a szlovák nyelvvel együtt figyeljük a nyelvtudást a magyar fiatalok 13%-a három nyelvet beszél jól, egyharmaduk pedig kettőt és viszonylag jelentős a nem jól beszélt nyelvek aránya is, 57%-uk egy, 15% két nyelvet nem beszél (még) jól. Ennek feltehetően az lehet az oka, hogy a nyelvet jelenleg is tanulják, s csak a későbbiekben gyarapítja a jól beszélt nyelvek számát.



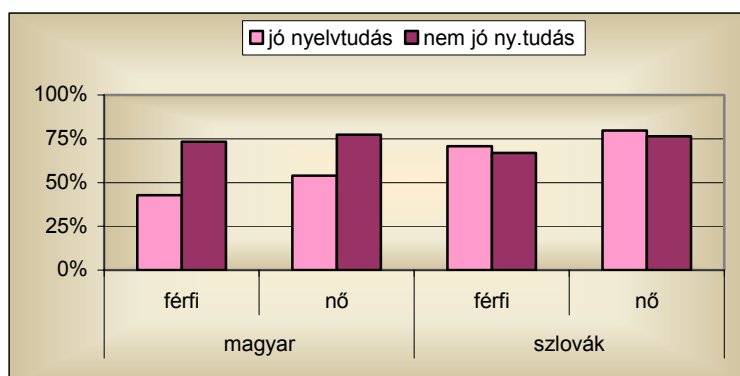
59. ábra A nyelvtudás szintje

A 59. ábra a magyar fiatalok által beszélt nyelveket mutatja aszerint, hogy mennyire jól írnak, olvasnak vagy beszélnek az adott nyelven. A felvidéki magyar fiatalok két világnyelvet: a németet és az angolt preferálják. Az orosz nyelv fokozatosan kiszorult a választott nyelvek közül.

	JÓ NYELVTUDÁS		NEM JÓ NYELVTUDÁS	
	szlovák	magyar	szlovák	magyar
angol	60,5%	29,9%	27,4%	27,5%
német	45,2%	27,6%	31,9%	29,5%
orosz	6,0%	4,0%	13,6%	7,8%
francia	3,9%	0,6%	6,8%	1,0%
spanyol	2,5%	0,1%	4,5%	0,6%
olasz	1,7%	0,5%	3,8%	1,9%

43. táblázat Nyelvtudás szintje nyelvek szerinti bontásban

Jelentős nemi különbségek nem találhatók a nyelvtudás tekintetében, mindössze a nők nyelvtudása valamivel magasabb mint a férfiaké. A magyarok esetében a jó nyelvtudás alacsonyabb, mint a nem jó, szemben a szlovák minta kiegyenlített arányával.



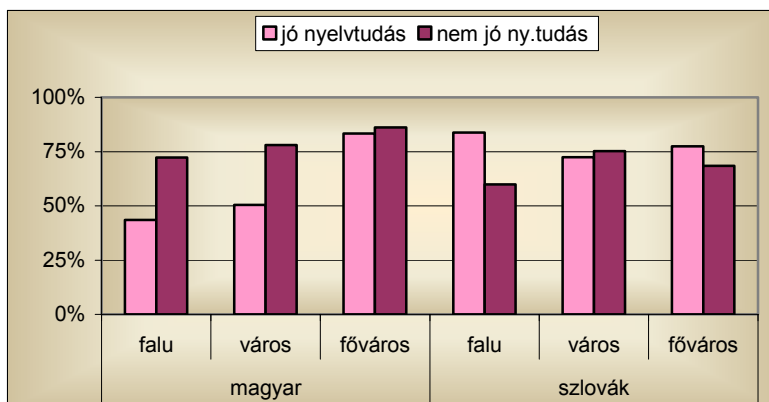
60. ábra Nyelvtudás szintje nemek szerinti bontásban

A beszélt nyelveket nézve az angol és a német nyelv kiegyenlített a magyar nőknél, s a férfiaknál is csak enyhe előnye van az angolnak. A szlovák mintában az angol nyelvtudásé a vezető szerep mindkét nemnél, a különbségek 20% körüliek.

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	férfi	nő	férfi	nő
angol	26,8%	33,2%	56,9%	64,4%
német	23,0%	32,6%	43,8%	46,8%
orosz	4,3%	3,6%	6,0%	6,0%

44. táblázat Nyelvtudás nemek szerinti bontásban

Településtípus szerinti megoszlás (61. ábra) jelentősen megosztja a magyar fiatalokat, főként a jó nyelvtudás tekintetében, mely a településnagysággal arányosan növekszik. A jó szintű idegen nyelvtudás fővárosban elért aránya még meg is haladja a szlovákok hasonló mutatóját.



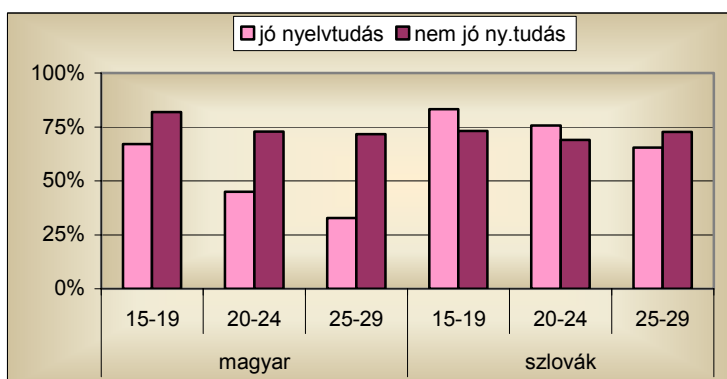
61. ábra Nyelvtudás szintje településtípus szerinti bontásban

A nyelvek jellege alapján a magyar fiatalok falun inkább németet, városban inkább angolt tanulnak. A fővárosi fiatalok csaknem háromnegyede beszél jól angolul, s csaknem fele németül.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	falu	város	főváros	falu	város	főváros
angol	24,6%	32,7%	72,2%	60,3%	58,4%	65,0%
német	26,6%	27,4%	44,6%	47,1%	42,2%	50,6%
orosz	4,2%	3,7%	5,6%	7,5%	6,3%	4,9%

45. táblázat Nyelvtudás szintje településtípus szerinti bontásban

Korcsoportok szerinti bontás (62. ábra) pozitív tendenciákat tükröz. A magyar fiatalok jó szintű nyelvtudása jelentős emelkedést mutat, a 20-24 éveseknél csaknem megduplázza a 25-29 évesek arányát, s úgy tűnik, a legfiatalabb korosztály idővel behozza a többségektől való lemaradást.



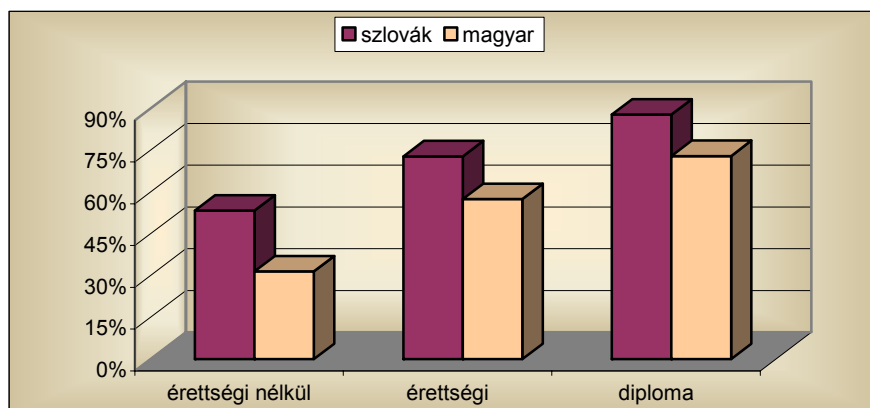
62. ábra Nyelvtudás szintje korcsoportok szerinti bontásban

A beszélt nyelvek alapján a korosztályok között nincs különbség a magyar mintában, hiszen hasonló mértékben tanulnak angolt, mint németet. A szlovák fiataloknál az angol nyelv ebben a tekintetben is dominál.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
angol	43,5%	27,7%	18,9%	70,4%	61,9%	48,3%
német	40,2%	28,0%	14,8%	54,3%	41,9%	39,3%
orosz	0,3%	2,3%	9,5%	3,8%	3,1%	11,7%

46. táblázat Nyelvtudás szintje korcsoportok szerinti bontásban

A jó nyelvtudás a szülők iskolai végzettségével növekszik, a távolság a szlovák és a magyar csoport közt az idegen nyelvtudás terén a szülők iskolázottságának emelkedésével csökken. Jelentős különbségek kisebbségi és többségi vonatkozásban főként az érettséggel nem rendelkező szülők esetében követhetők nyomon, s csaknem eltűnnek azon családoknál, ahol mindkét szülő leérettségizett. Végül a diplomás családoknál az eltérések 10% körüli szinten stabilizálódnak.



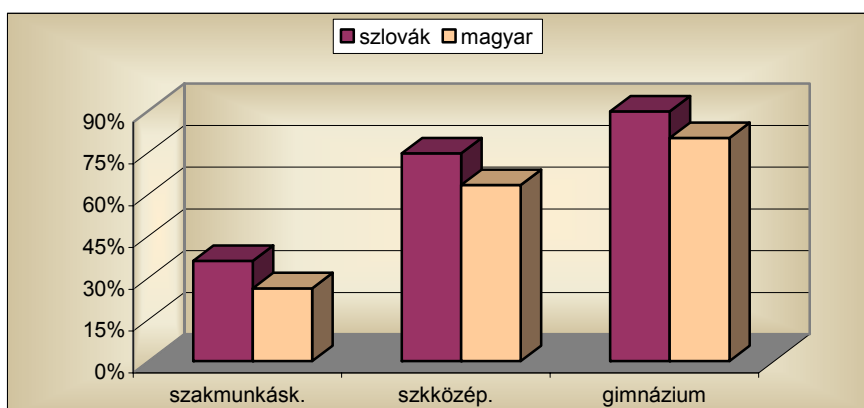
63. ábra A gyerekek jó szintű nyelvtudása a szülők iskolai végzettsége alapján

A beszélt nyelvek alapján az alacsonyabb iskolai végzettségű apák gyerekeinél a német nyelv vezet, töréspont az érettségi, ahonnan kezdve inkább az angolt helyezik előtérbe (47. táblázat).

	MAGYAR				SZLOVÁK			
	általános	érettségi nlk.	érettségi	Felső-fokú	általános	érettségi nlk.	érettségi	Felső-fokú
angol	8,2%	21,1%	42,0%	61,8%	55,0%	49,5%	51,8%	78,5%
német	17,2%	26,6%	33,6%	37,0%	26,9%	37,1%	40,7%	61,0%
orosz	3,8%	3,0%	4,7%	2,1%	4,7%	5,7%	3,0%	8,0%

47. táblázat A gyerekek jó szintű nyelvtudása a szülők iskolai végzettsége alapján

A középiskola típusa (64. ábra) is jelentősen differenciálja a nyelvtudáshoz való hozzáférést. Mindkét mintában alacsony nyelvtudással bírnak a szakmunkásképzőbe járó fiatalok, míg az érettséggel végződő középiskolák a diákok csaknem háromnegyedének biztosítanak jó szintű nyelvtudást. A gimnáziumoknak persze itt is előnyük van a szakközépiskolákkal szemben.



64. ábra Nyelvtudás mértéke a középiskola típusa szerint

A szakmunkásképzők főként német nyelvet oktatnak, a szakközépiskolákban az arányok kiegyenlítettebbek, míg a gimnáziumok esetében az angol nyelvtudás van előnyben, de magas a német nyelv aránya is.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	SZMK	SZKI	GIM	SZMK	SZKI	GIM
angol	8,7%	40,6%	61,0%	18,1%	58,6%	77,5%
német	15,4%	35,2%	46,4%	23,4%	38,0%	57,5%
orosz	5,7%	4,8%	1,7%	2,3%	4,1%	8,6%

48. táblázat Nyelvtudás középiskolatípus szerint

A felsőfokú továbbtanulás tekintetében a nyelvtudás egyértelmű előny, hiszen a főiskolára bekerült fiatalok 90%-nak van jó szintű nyelvtudása. A középiskola után tovább nem tanulók nyelvtudása messze elmarad ettől.

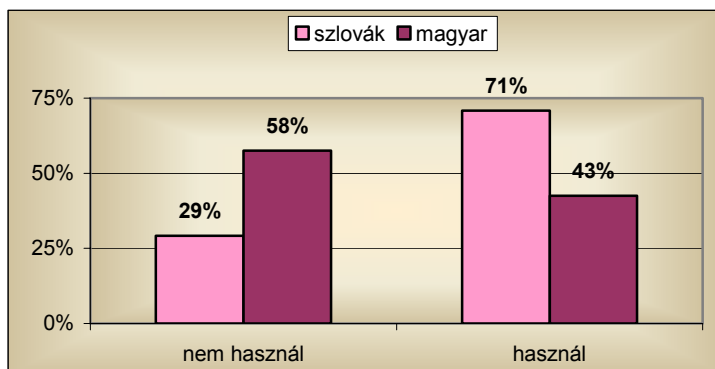
Míg a tovább nem tanulók magyar diákok németet és angolt tanultak, a főiskolások 70%-a jól beszél angolul és fele németül. Ez azt mutatja, hogy a kisebbségi és többségi főiskolások hasonló tudással vannak felvértezve, avagy csak az a kisebbségi diák kerülhet be a felsőoktatásba, aki jóval többet tesz le az asztalra.

	MAGYAR		SZLOVÁK	
	nem tanul tovább	főiskola	nem tanul tovább	főiskola
angol	22,2%	70,8%	37,6%	81,0%
német	22,2%	54,8%	33,2%	51,1%
orosz	6,3%	2,9%	3,8%	11,0%

49. táblázat Nyelvtudás a főiskolai továbbtanulás tekintetében

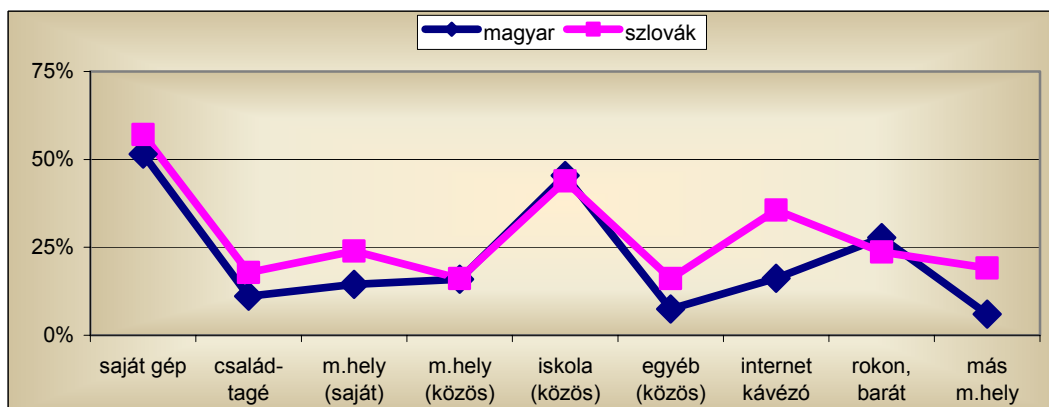
7.3.3 Számítógép-használat

A továbbtanulási, majd a munkavállalási esélyeket az informatikai készségek is jelentősen befolyásolják. A felmérés során azonban a felvidéki magyar fiatalok kevesebb mint fele nyilatkozott úgy, hogy használ számítógépet, szemben a többségi fiatalok csaknem háromnegyedével (65. ábra).



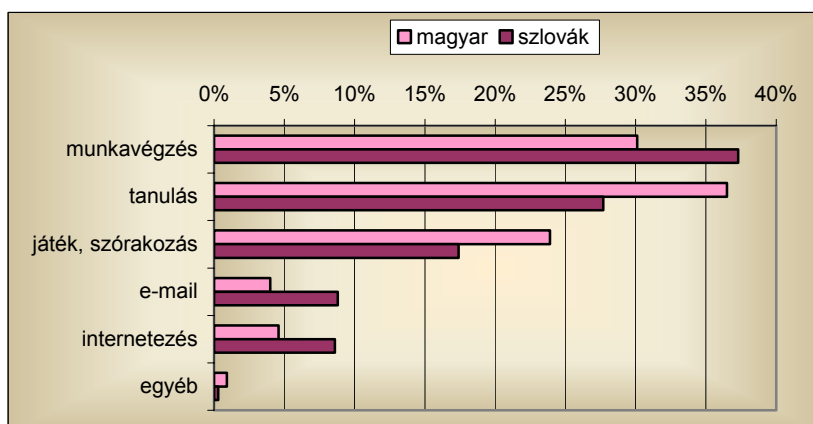
65. ábra Számítógép-használat a fiatalok körében

A számítógép-használatot nézve (66. ábra) a diákok fele saját gépet használ, ennél csak valamivel alacsonyabb a számítógépet iskolában használók aránya. A két minta közt a PC-használatot illetően nincs különösebb eltérés, csak a szlovák fiatalok többet számítógépeznek Internet kávézóban, mint magyar kortársaik.



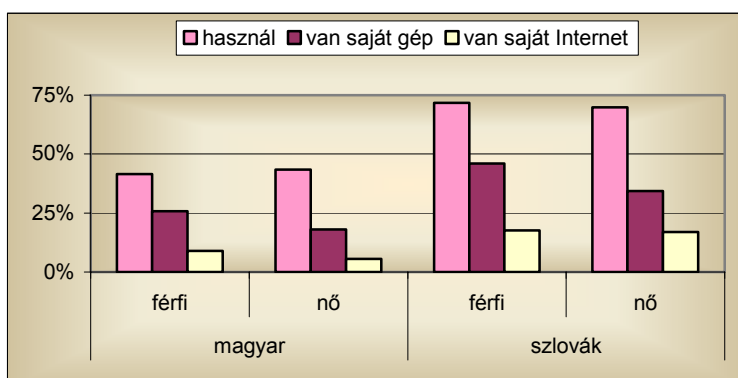
66. ábra A számítógép-használat helye

Az internet-használatot illetően egyértelműen az internet-kávézó vezet mindkét mintában, a magyar fiataloknál ezt az iskola és a munkahely követi. Saját Internet-hozzáféréssel a magyar diákok mindössze harmada rendelkezik. Még viszonylag magasnak mondható a rokonnál, barátnál levő internetezés aránya, melyet a fiatalok fele igyekszik kihasználni.



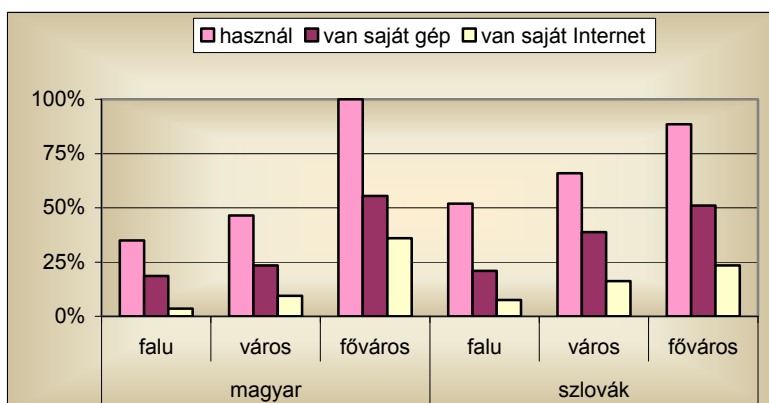
67. ábra Számítógép-használat jellege

Érdeemes megfigyelni, mire is fordítják a számítógépezéssel töltött időt a fiatalok. A magyar fiataloknál az első helyen a tanulás áll, ezt a munkavégzés követi, így a szórakozás csak a harmadik helyre szorul. Számítógépes levelezés vagy az Internet használat a magyar fiatalok csekély hányadára jellemző mint első helyen kiemelt tevékenység. Áttekintve a különbségeket a korábban tárgyalt változók mentén, a számítógép-használatot illetően a nemek közt nincs különbség, de kevesebb nő rendelkezik saját géppel ill. internet-hozzáféréssel, mint férfi (68. ábra).



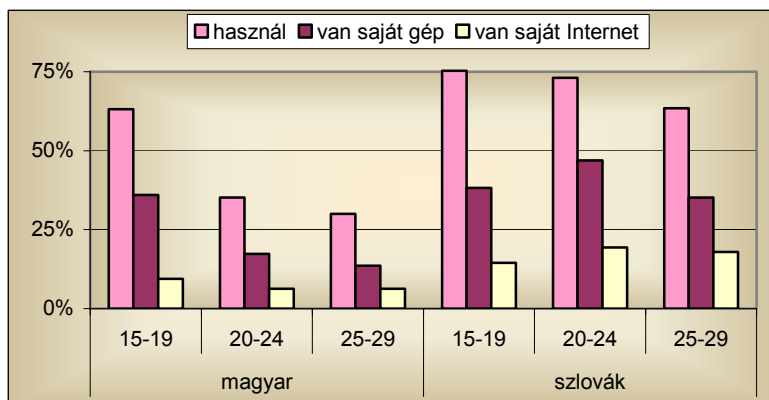
68. ábra Számítógép-használat nemek szerinti bontásban

A településtípus szerinti megoszlás (69. ábra) jelentős eltéréseket tükröz. Várhatóan a vidék jelentősen elmarad a fővárostól, olyannyira hogy a falusi magyar fiatalok csupán harmada használ PC-t, szemben a többségi fiatalok felével. A városi magyar fiatalok is elmaradnak a szlováktól, nemcsak a használatot, hanem a saját gép tulajdonlását illetően is. Ezzel szemben a fővárosi kisebbségi fiatalok elhúznak a szlovák fiatalok felett a géphasználatot és főként a saját Internet hozzáférést illetően.



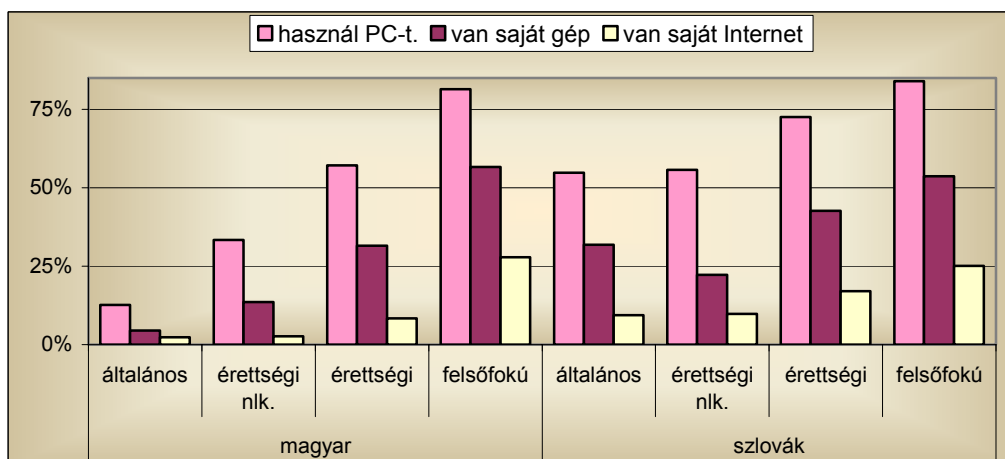
69. ábra Számítógép-használat településtípus szerinti bontásban

A korcsoportok szerinti avagy időbeni eloszlás pozitív képet mutat (70. ábra). Főként a kisebbségi mintát nézve jelentősen növekedett mind a PC használat, mind a saját gép birtoklása, a 15-19 évesek estében megduplázva a 25-29 éveseknél tapasztalt értéket. A szlovák mintában a növekedés azért sem jelentős, mert az idősebb kohorsz jelentős hányada eleve használta a számítógépet. A számítógép birtoklás jelentős anyagi vonzata miatt érthetően nem lehet 100%-os.



70. ábra Számítógép-használat korcsoportok szerinti bontásban

A szülők iskolázottsága mentén (71. ábra) is teljesen elválík a számítógép használata. A magyar mintában az apa iskolázottságának emelkedésével megfelelő arányban nő a PC használat, de az Internet hozzáférés is. Az utóbbit úgy tűnik a nem érettségizett szülők tartják a legkevésbé fontosnak, hisz gyerekeik 2%-ának van csak hozzáférése. A mindössze általános iskolát végzett szülők gyerekeinek hátránya leküzdhetetlennek tűnik, hiszen gyerekeik 5%-a rendelkezik saját számítógéppel.



71. ábra Számítógép-használat szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban

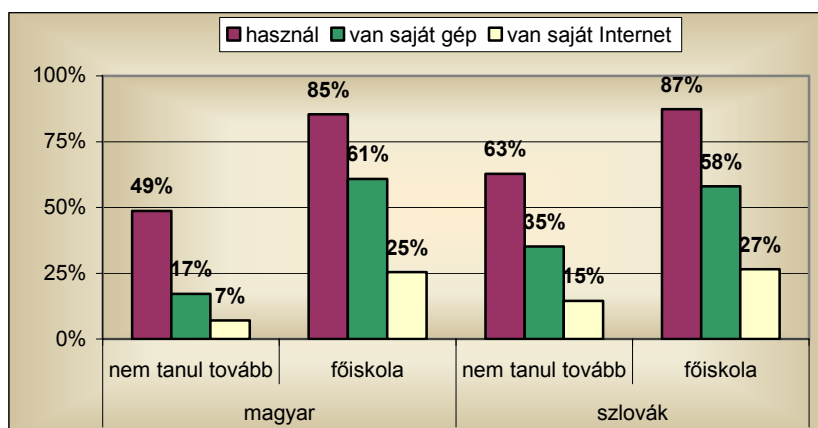
Meglepő módon nincsenek hasonló hátrányban a szlovák alacsonyan képzett szülők gyermekei, akik a szakmunkás szülőkkel azonos szinten vannak. A felsőfokú végzettség az egyetlen, ahol nincs különbség a két minta között, azaz mind a magyar, mind a szlovák diplomás szülők tudatában vannak a számítástechnikai ismeretek fontosságának a mindennapi életben, s ezért nemcsak gépet, hanem Internet-hozzáférést is biztosítanak gyerekeiknek.

Feltételezhető, hogy a középiskola típusa is behatárolja a számítógép-használatot, hiszen eltérő számú órákban taníthatják az egyes iskolatípusokban, ill. eltérő mértékű fontosságot tulajdoníthatnak neki a fiatalok jövője szempontjából. Ennél prózaibb ok lehet persze az iskolák nem megfelelő szintű számítógépes ellátottsága avagy a képzett pedagógusok jelenléte is.

	MAGYAR			SZLOVÁK		
	Szakmk.	Szakközép.	Gimnáz.	Szakmk.	Szakközép.	Gimnáz.
használ pc-t	17%	59%	78%	38%	71%	84%
saját gép otthon	7%	29%	47%	13%	39%	52%
saját Internet	1%	6%	23%	4%	12%	26%
(közös) gép iskola	4%	30%	44%	13%	22%	43%
Internet iskola	1%	18%	31%	5%	12%	34%

50. táblázat Számítógéppel való ellátottság a középiskola típusa alapján

Ennek vizsgálatára még további két mutatót vettem be az elemzésbe, mégpedig a közös iskolai gépek valamint az internet iskolai használatát. Mint feltételeztem, az érettségivel végződő képzések jóval nagyobb hangsúlyt fektetnek a számítógép-használatra, amit egyrészt a diákok ez irányú képességei, másrészt az iskolai gépek használata is megerősít. Az 50. tábla alapján kimutatható a szakmunkásképzőt végző diákok óriási lemaradása e téren, mely meglepő módon az azonos típusú szlovák iskolák mellett is messze elmarad. Az iskolai gépeket illetően a magyar és többségi iskolák közt nincs különbség, pedig a kisebbségi fiataloknak mégis kevesebb hányada használja a számítógépet. A magyar gimnazisták azok, akik hozzáférésben és képességben felveszik a versenyt szlovák társaikkal (50. táblázat).



72. ábra Felsőfokú továbbtanulás a számítógép-használat tükrében

Végül a felsőfokú továbbtanulás tekintetében nézzük meg a számítógép-használatot (72. ábra). Egyértelműen kivehető, hogy mennyire nélkülözhetetlen ez a készség felsőfokon. A tovább nem tanulók mindkét mintában elmaradnak a főiskolásoktól, habár ez a távolság a magyar mintában a legjelentősebb. Ezzel szemben a magyar és szlovák főiskolás fiatalok közt nincs különbség e téren, azaz csak azok tanulhatnak tovább ezen a szinten, akik a többségi fiatalokkal azonos készségekkel rendelkeznek.

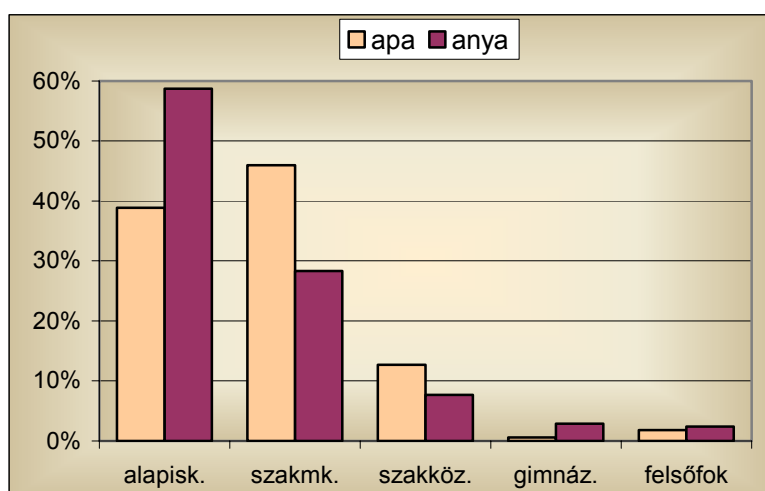
7.4 Kilépés az iskolarendszerből⁹

7.4.1 Az általános iskolából kilépők

Az általános iskola elvégzése, avagy a kötelező iskoláztatás letöltése után nem minden fiatal folytatja tovább tanulmányait, többen kimaradnak az iskolából. Az alapiskola utáni lemorzsolódás a felvidéki magyar fiatalok kb. 8%-át érinti (N=79), azaz többségük továbbtanul középfokon.

A többségi fiatalokkal való összehasonlításból azonban kitűnik, hogy ez az arány viszonylag magasnak mondható, hiszen a szlovák fiatalok 98%-a tanul tovább az általános iskolát követően. Érdekesnek tűnik tehát részletesebben elemezni, milyen sajátosságokkal rendelkeznek azok a fiatalok, akik általános iskolai végzettséggel hagyják el az iskolapadot, illetve milyen következményekkel is jár ez a jövőjükre, érvényesülésükre nézve.

Az alapiskolából kimaradó magyar fiatalok mutatóit nézve magasabb a gyengébb nem aránya (60%-uk nő), a falun élők aránya 53%. A korcsoportot érintően viszonylag arányosan oszlanak meg a 20-24 és a 25-29 évesek körében, a 15-19 évesek közt arányuk egyenlőre 8,6%.



73. ábra Az általános iskolából kilépő fiatalok szüleinek iskolai végzettsége, N=158

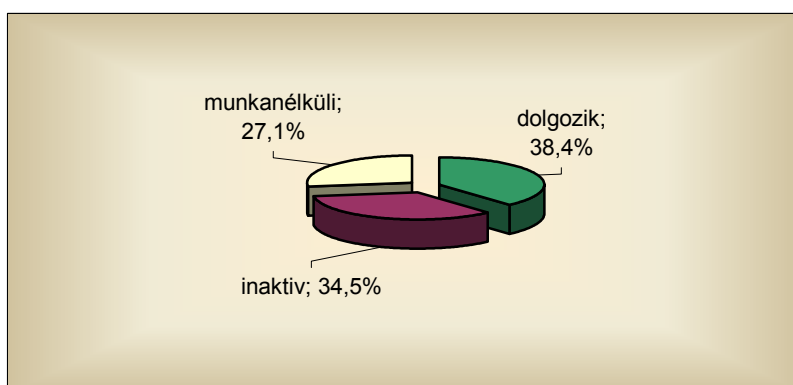
Az általános iskolai végzettségű magyar fiatalok szüleinek (73. ábra) is az alacsonyabb iskolai végzettségek a jellemzőek, mivel a szülők 85-87%-nak sincs érettségije. Gazdaságilag az apák vannak jobb helyzetben, 60%-uknak van munkahelye, egyharmaduk inaktív. A munkanélküli apák aránya csaknem 10%. Az édesanyák kevesebb, mint fele dolgozik (45%), több mint egyharmada inaktív, 20% az állástalanok aránya. A munkanélküliséggel járó anyagi problémákat feltehetően a gyerekek is érzékelik. Arra a kérdésre, hogyan értékelik a család anyagi helyzetét inkább gondokról számoltak be, mint gondtalan életről. A fiatalok csaknem 5%-a pedig úgy érezte, kifejezetten nélkülözések közt kell élnie (74. ábra).

⁹ Ebben a fejezetben az elemzés a felvidéki magyar fiatalokra korlátozódik.



74. ábra Az anyagi helyzet megítélése a fiatalok szerint, N=79

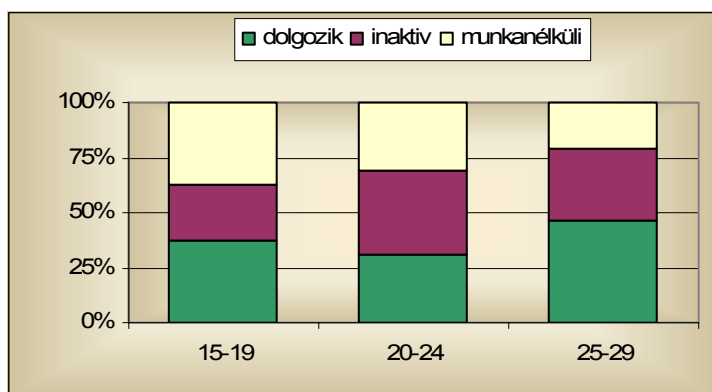
Feltételezhető, hogy a gyerekekre is szüleikhez hasonló sors vár. Hiszen általános iskolai végzettséggel a fiatalok alig több mint harmada képes elhelyezkedni, egynegyedük munkanélküli lesz. Az inaktívak magas arányát a szociális segélyezettek (11%) ill. a szülési szabadságon levő anyák adják (17%). Ezért aztán feltételezhető, hogy ha letelik a szülési szabadság, ők is a munkanélküliek táborát gyarapítják majd.



75. ábra Az általános iskolából kimaradó fiatalok jelenlegi tevékenysége, N=79

A fiatalok jelenlegi tevékenység elválílik a nemek alapján is (76. ábra). A férfiakra inkább jellemző a gazdasági aktivitás (45%), 18%-uk inaktív és 37% munkanélküli. A nők esetében a foglalkoztatottság 34%-os, a munkanélküliség alacsonyabb a férfiaknál (21%), de ez a nagyarányú inaktivitás (45%) következménye. Érdekes módon a munkanélküliség jobban sújtja a városban, mint a falun élőket (előbbi 32, utóbbi 23%), azonban ez a viszonylag „pozitív” arány a falun 42%-ot kitevő inaktivitásnak köszönhető, ami csaknem kétszerese a városban tapasztalt értéknek.

Végül a korcsoportos bontást nézve (76. ábra) a munkanélküliség csökkenő tendenciát mutat az idősebb korosztály felé haladva. Legmagasabb értéke a 15-19 évesek közt van, itt éri el a 38%-ot. Ennek két magyarázata is lehetséges. Egyrészt a 25-29 évesek még jobban el tud(hat)tak helyezkedni alacsony végzettséggel is, vagy csak egyszerűen időre van szükségük ahhoz, hogy „végzettség” nélkül is állást találjanak.



76. ábra Az alapkiskolából kimaradó fiatalok tevékenysége korcsoportos bontásban

Arra a kérdésre, hogy mi az oka annak, hogy a fiatal jelenleg nem tanul, de nem is dolgozik, egyharmaduk azt nyilatkozta, lakóhelyen és környékén nincs munkalehetőség, további 9% nem talált megfelelő munkát, s hasonló arányt tett ki azon fiatalok száma is, akik nem akarnak se elhelyezkedni, se tanulni. Akár az őszinte válaszkötelezettség alóli kibúvást is jelenthette viszont az a válasz, mely családi okokra hivatkozik, e mögé bújt a fiatalok 34%-a, míg 7% tartós betegségre hivatkozott.

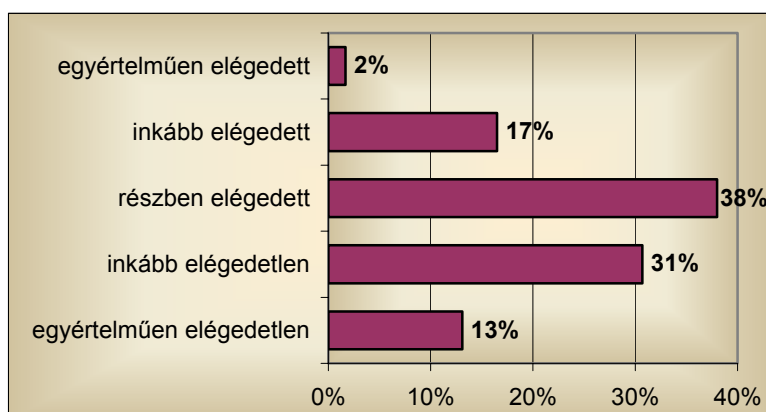
Az általános iskolai végzettségű fiatalok 37%-a nyilatkozott úgy, hogy jelenleg is keres munkahelyet. Képzettségéből adódó elhelyezkedési lehetőségeit lakóhelyén a fiatalok fele tartja „nagyon kedvezőtlennek”, további egyharmaduk pedig „kedvezőtlennek” ítéli meg. Arra a kérdésre, mi az elképzelésük, mennyi idő alatt tudnának mégis elhelyezkedni, a fiatalok három negyede 6 hónapnál későbbi időpontot jelölt meg.

A kérdezettek 21%-a akár külföldön is vállalna munkát, hogy mely országban, arról csak néhányuknak volt konkrét elképzelése. A válaszok hasonló arányban oszlottak meg Ausztria, Németország, Csehország, Magyarország közt, tehát a fiatalok a környező államokat részesítenék előnyben. A Magyar- és Csehország választása főként nyelvi okokból is indokolt, hiszen joggal feltételezhetjük, hogy az általánosból kikerülő fiatalok nem igazán beszélnek világnyelveket.

A fiatalok kilátástalanságát is híven tükrözik terveik, s főként a tény, hogy csaknem 20%-uknak egyáltalán nincs terve a jövőre nézve. A fiatalok 37%-a lakáshelyzetén szeretne javítani, akár felújítással, bővítéssel, további 18%-uk munkába állna ill. munkahelyet szeretne változtatni. Azonos arányban választották a családalapítást és a gyerekvállalást, míg 8%-uk még csak az önálló életvitel megteremtésén fáradozik. Végül 7%-ot tesz ki azok aránya, akik autót szeretnének.

Hogy ezek a tervek mennyire reálisak és mennyiben valósulnak meg a fiatalok 45%-a részben bizakodó, inkább bizakodó 18%, további 24% pedig pesszimista. Jelenlegi életével egyértelműen elégedetlen 13%, további 31% inkább elégedetlen, mint nem. A valamilyen szinten elégedettek aránya 18%.

Más kérdés azonban az, hogy milyen azon fiatalok aránya, akik jelenleg elégedettek életükkel (77. ábra). Részben elégedett a fiatalok 57%-a, kevesebb mint fele viszont elégedetlen életével. Egyértelműen elégedetlen a fiatalok 13%-a. Hogy mi az elégedetlenség oka vagy forrása, azt a következő részletesebb elemzéssel próbálom feltárni, mely az általánost végzett fiatalok életkörülményeire világít rá.



77. ábra Az alapiskolából kimaradó fiatalok élettel való elégedettsége

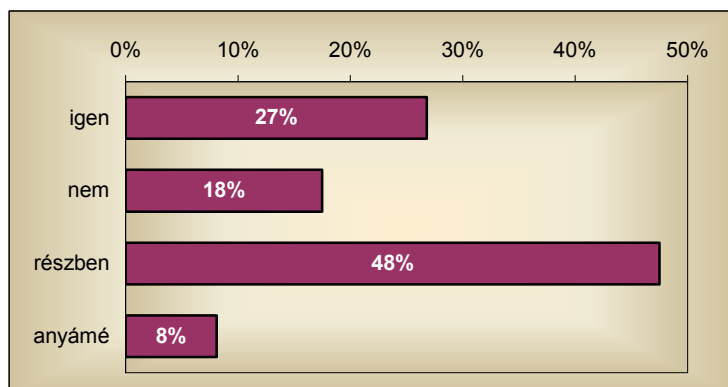
Arra a kérdésre, hogy mennyire fontosak az életükben olyan dolgok mint család, hivatás, pénz stb. tízes skálán megítélve a családé lett a vezető szerep (51. táblázat). Ezt azonban rögtön az anyagiak követik, mégpedig a jövedelem és a pénz formájában, de azért annak is kiemelt fontosságot tulajdonítanak, hogy jövőbeni elképzeléseik, terveik megvalósuljanak. A barátok így az ötödik helyre csúsztak, de a munkájuk jellege, ill. hivatásuk is kevésbé fontos, mint pl. a szabadidejük. A kultúra, műveltség, vallás is vesztett fontosságából, s alig fontos, hogy valaki a társadalomnak hasznára váljon. Legvégső helyen a közélet és a politika áll, jelentősen alulmaradva, a fiatalok többségének érdektelensége folytán.

1. család	9,52
2. mennyi a jövedelme	8,92
3. pénz	8,89
4. elképzelései megvalósuljanak	8,71
5. barátok	8,39
...	
11. munkája, hivatása	7,16
12. hogy művelt	6,18
13. hasznos a társadalomnak	6,14
14. kultúra, műveltség	5,69
15. vallás, hit	5,33
16. politika, közélet	3,14

51. táblázat Az alapiskolából kimaradó fiatalok értékrendje

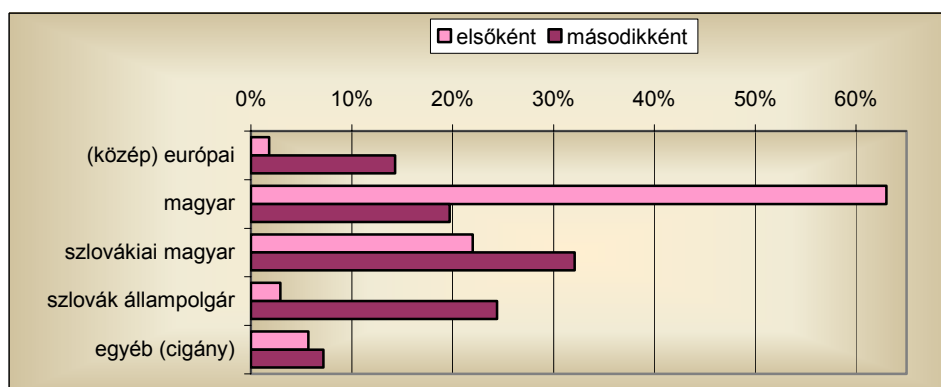
Feltételezhető, hogy a fiatalok értékrendszerének kialakulásánál erős a család hatása. A fiatalok eszményének azonban nem minden esetben felel meg szülei élete. Mindössze egynegyedük nyilatkozott úgy, hogy megfelel, s 48%-uk csak részben érzi

úgy, hogy a szülei nyomdokaiban kell járnia. Nem felel meg egyáltalán 18%-uk számára, míg további 8% az apja életfelfogását utasítja el, az anyját nem.



78. ábra Az alapiskolából kimaradó fiatalok szülei életfelfogásának megítélése

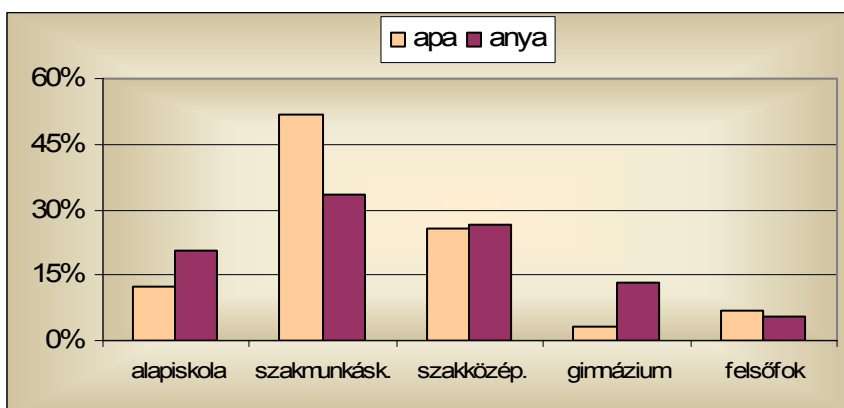
Ami a fiatalok identitását illeti (79. ábra), a fiatalok kétharmada egyszerűen magyarnak tartja magát, mindenféle jelző nélkül. Szlovákiai magyart jelölte meg elsőként 22%, valamilyen szinten európainak mindössze hárman tartották magukat. Másodszorban szlovákiai magyarnak tartotta magát az alapiskolát végzett fiatalok harmada, ezt követte a szlovák állampolgár (23%) és a magyar státusz (19%). Európainak a fiatalok 12%-a tartotta magát másodszorban.



79. ábra Az alapiskolából kimaradó fiatalok identitástudata

7.4.2 A középiskolából kilépők

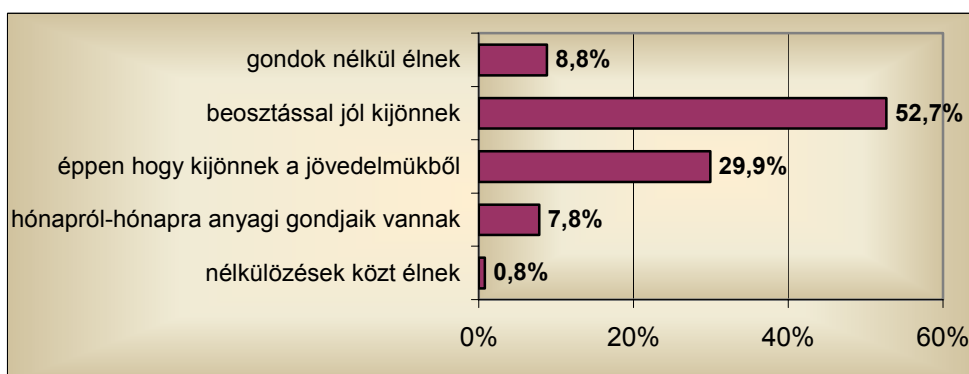
A fiatalok a középiskola befejezésekor újra döntés előtt állnak, továbbtanulnak-e, ill. a munkaerőpiacon próbálják megállni a helyüket. Egy jelentős részük az utóbbi megoldást választja (N=528). Érdeemes megnézni, kik is azok a fiatalok, akik abbahagyják a tanulást a középiskola után, milyen családi háttérből származnak és hogyan tudnak érvényesülni a későbbiekben.



80. ábra Középiskolából kilépő fiatalok szüleinek iskolai végzettsége, N=1056

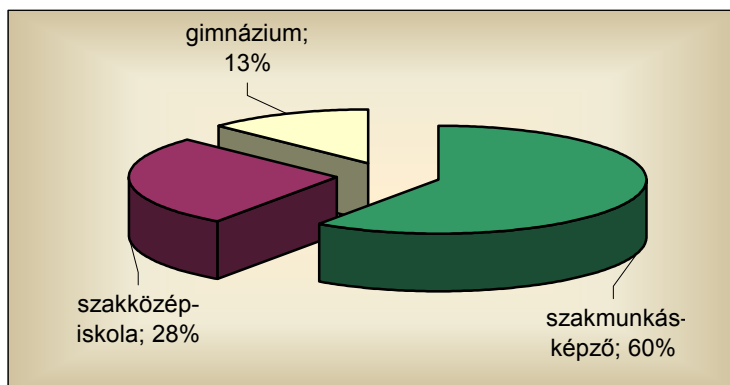
A középiskolai végzettségű felvidéki magyar fiatalok szüleinek iskolázottságát is a középiskola elvégzése jellemzi (80. ábra). Magas körűben a szakmunkások, ill. a szakközépiskolát végzettek aránya, így saját helyzetüket láthatóan gyerekeikre is átörökítik. A szülők gazdasági tevékenységéről elmondható, hogy az apák 77%-a munkaviszonyban van, szemben az anyák kétharmadával. Az édesapákra kevésbé jellemző az inaktivitás (17%), mint az édesanyákra (22%), s a munkanélküliség is őket sújtja inkább (14%). Az állástalan apák aránya mindössze 6%.

A szülők foglalkoztatottsága megmutatkozik az anyagi források nagyságában. A fiatalok jelentős többsége azonban úgy nyilatkozott, ha beosztással is, de „kijönnek” a család rendelkezésére álló jövedelemből. Anyagi gondokról csak a fiatalok 8-9%-a panaszkodott. Ami a középiskolából kimaradó magyar fiatalokat illeti, többségük férfi (59%), s falun él (53%). A fővárosban élők aránya alig 2%. A korcsoportos megoszlás a 25-29 évesek többségét mutatja (43%), míg a 15-19 évesek 18%-ot tesznek ki.



81. ábra Az anyagi helyzet megítélése a fiatalok szerint, N=528

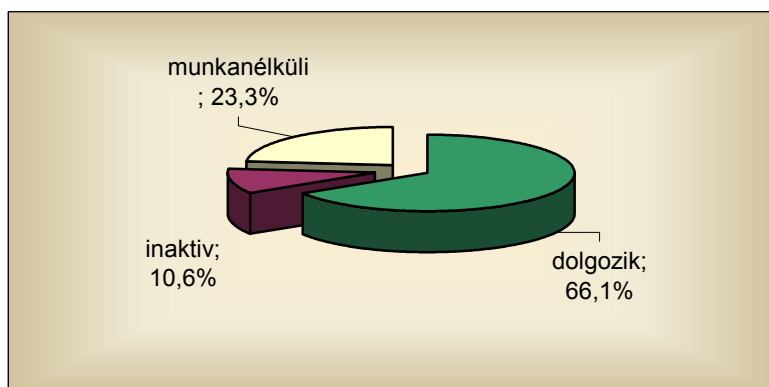
A középiskola típusa szerint a tovább nem tanulók 60%-a szaktanintézetet végzett, 28%-uk szakközépiskolát és csak 13% végzett gimnáziumot. Ezek az arányok tükrözik a továbbtanulási esélyeket is, hisz a szakmunkástanulók a három év elvégzése után még nem jelentkezhetnek a felsőoktatásba, csak egy további 2 éves érettségivel végződő kiegészítő képzés után, amire nem sokan vállalkoznak.



82. ábra Középiskolából kimaradó fiatalok a középiskola tükrében

Ami a szakközépiskolásokat illeti, ők beadhatják felvételi kérelmüket bármely felsőoktatási intézménybe, viszont felvételi esélyeik nem olyan kedvezőek, mint a gimnazistáké. Azok, akiknek sikerül bekerülniük, feltehetően kivételesen jó iskolai eredményekkel rendelkeznek. A gimnazistáknak is van egy szűk rétege, amely nem tanul tovább: mégpedig mert nem veszik fel, vagy mert eleve nem is jelentkezik főiskolára.

Azon diákoknak, akik nem folytatják tanulmányaikat, „csak” kétharmada foglalkoztatott, azonban ez az arány jelentősen meghaladja a korábban elemzett alapiskolai végzettségűek elhelyezkedési arányát. Az inaktív aránya is háromszor kevesebb, mindössze 11%, ellenben a munkanélküliség 23%-os aránya még magasnak mondható. Részletesebben áttekintve a fiatalok alkalmazottként dolgoznak, saját vállalkozás aránya nem éri el a 4%-ot. A szülési szabadságon a nők 4,5%-a van, az inaktívak fennmaradó aránya szociális segélyezett.



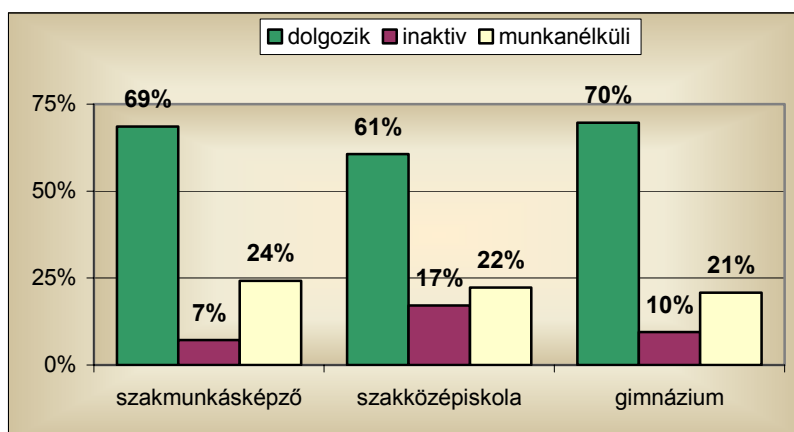
83. ábra Középiskolából kimaradó fiatalok jelenlegi tevékenysége

A nemek szerinti bontás a foglalkoztatás tekintetében a férfiak javára dől el. Csaknem 70%-uk áll alkalmazásban, 6%-uk inaktív és egynegyedük munkanélküli. A nők kétharmada dolgozik, 18%-a inaktív, a munkanélküli nők aránya 20%.

A településtípus szerint a fővárosi fiatalok mindegyike foglalkoztatott, a városban 71%-uk az, falun pedig alig kétharmaduk. Az inaktívak aránya falun és

városon nem különbözik, 11% körüli, ellenben falun 10%-kal magasabb a munkanélküliek aránya (28%).

A korcsoport szerinti bontás a fiatalabb korosztály felé haladva fokozatosan romló elhelyezkedési és egyre növekvő munkanélküliségi arányokat mutat. Míg a 25-29 éves középiskolát végzett fiatalok 80%-a foglalkoztatott és csak 11%-a nincs állásban, addig a 15-19 éveseknél a dolgozók aránya mindössze 38%, s 43%-uk a munkanélküliek táborát gyarapítja.



84. ábra Középiskolából kimaradó fiatalok jelenlegi tevékenysége középiskola szerint

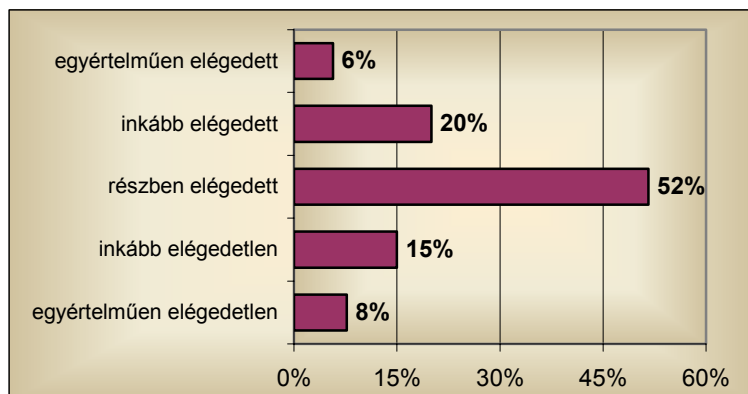
A középiskola típusa alapján (84. ábra) is elválnak az elhelyezkedési esélyek. A munkanélküliek aránya a szakmunkásképzőt végzettek esetében a legmagasabb, egynegyedük nincs állásban. A foglalkoztatottak aránya csaknem azonos a gimnazisták és a szakmunkásképzőt végzettek esetében, a dolgozó szakközépiskolások aránya ennél 10%-kal alacsonyabb.

Hogy mi is az oka annak, hogy a fiatalok egy része jelenleg nem tanul, de nem is dolgozik, 45%-uk szerint a lakóhelyi munkalehetőségek hiánya okolható. További 18% nem találta meg a végzettségének megfelelő munkát, 13% csak most fejezte be az iskolát és álláskeresésben van. Mindössze 15%-ot tesz ki azok aránya, akik családi okokra hivatkoznak.

A középiskolát végzett fiatalok 44%-a keres jelenleg munkahelyet, s az elhelyezkedési lehetőségekről viszonylag pozitívan vélekednek. Egynegyedük úgy véli, 1-2 hónapon belül talál munkát, s ugyanennyi azok aránya, akiknek meglátásuk szerint fél évre is szükségük lesz. A többi fiatal e kettő közé tippeli meg a munkába állás idejét, 20% három-négy, 16% öt-hat hónapon belül tudna elhelyezkedni.

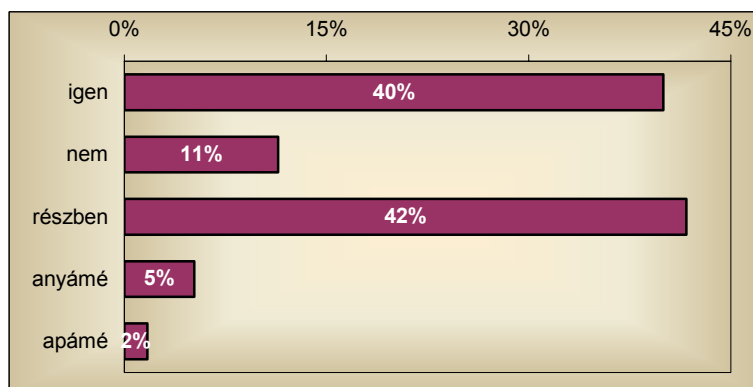
Ami a lakóhelyi elhelyezkedési lehetőségeket illeti a fiatalok egynegyede tartja azt nagyon kedvezőtlennek, további 39% pedig kedvezőtlennek. A fennmaradóak közepesnek ítélik meg az esélyeket. A középiskolát végzett magyar fiatalok 28%-a „tervezi”, hogy esetleg külföldön vállal munkát. A megcélzott országok közt van Magyarország, Csehország, Németország, Ausztria, de újabban Anglia is.

Személyes elképzelésekkel, tervekkel rendelkezik a fiatalok 92%-a. Saját lakást, felújítást, bővítést vagy modernizálást tervez egynegyedük. További 18%-uk (jó) munkahelyet szeretne, családalapításra 14%-uk gondol. Nyolc százalék azok aránya, akik saját vállalkozásba szeretnének fogni, 6% szeretne gépjárműhöz jutni. Önálló életvitel megteremtésén 16% fáradozik a jövőben.



85. ábra Középiskolából kimaradó fiatalok elégedettsége

A tervek megvalósulását illetően 14%-uk borúlátó, a fennmaradó hányad viszont kisebb-nagyobb mértékű optimizmussal néz a jövőbe. Ami a jelenlegi életükkel való elégedettséget illeti a fiatalok jelentős része elégedett, 23%-ot tesz ki az elégedetlenek aránya. A szülők értékrendszerét átvehetik a gyerekek, de el is utasíthatják azt, és az otthonról hozott benyomások hatására alakítják át életüket (86. ábra). A középiskolát végzett fiatalok 40%-ának megfelel szülei életfelfogása, további 42% részben fogadja azt el.



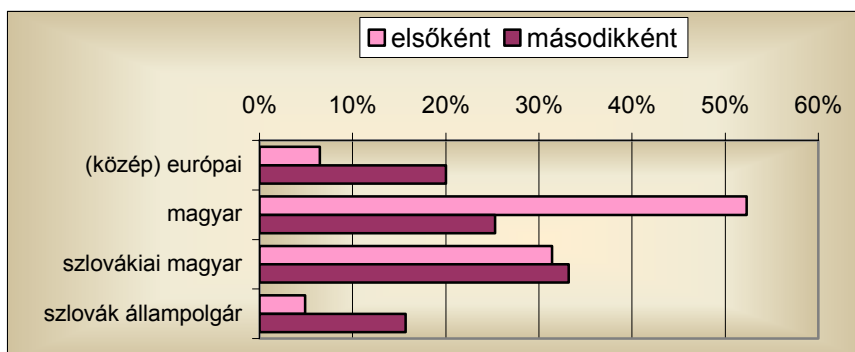
86. ábra Középiskolából kimaradó fiatalok véleménye szüleik életéről

A fiatalok által vallott értékek áttekintésére ad módot az a 10-es skálán felvett értékrend, ahol a családé a vezető szerep. Ezt már olyan individuális értékek követik, mint a személyes tervek megvalósulása, a jövedelem, s csak ezt követik a barátok, a szabadidő, ill. a hivatás. Az, hogy a fiatal művelt, ill. maga a műveltség avagy a társadalom hasznára válás, a pénznél kevésbé fontos értékek közé tartozik a középiskolát végzettek körében. A sort végül a politika, valamint a vallás zárja be.

1. család	9,53
2. elképzelései megvalósuljanak	9,17
3. mennyi a jövedelme	8,71
4. barátok	8,68
5. magyar	8,58
...	8,37
10. pénz	8,22
11. hogy művelt	8,14
12. férfi/nő	7,92
13. hasznos a társ-nak	7,41
14. kultúra, műveltség	6,94
15. vallás, hit	5,70
16. politika, közélet	4,12

52. táblázat Középiskolából kimaradó fiatalok értékrendszere

A középiskolát végzett fiatalok több mint fele elsősorban magyarnak tartja magát, további egy harmaduk szlovákiai magyarnak. Másodsorban a fiatalok jelentős aránya szlovákiai magyarként gondol magára, ezt követi a magyar és az európai jelző, végül a szlovák állampolgár (87. ábra).

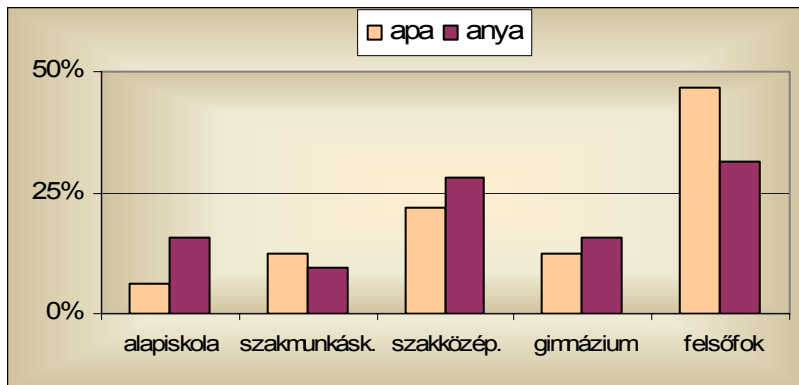


87. ábra Középiskolából kimaradó fiatalok identitástudata

7.4.3 Diplomások

A főiskolába való bekerülést követően a tanulmányok elvégzése és a diploma megszerzése a legfőbb cél. Azok akiknek ez is sikerül ugyanazon kihívásokkal néznek szembe, mint az iskolarendszerből korábban kilépett társaik: elhelyezkedés, lakásgondok, családalapítás.

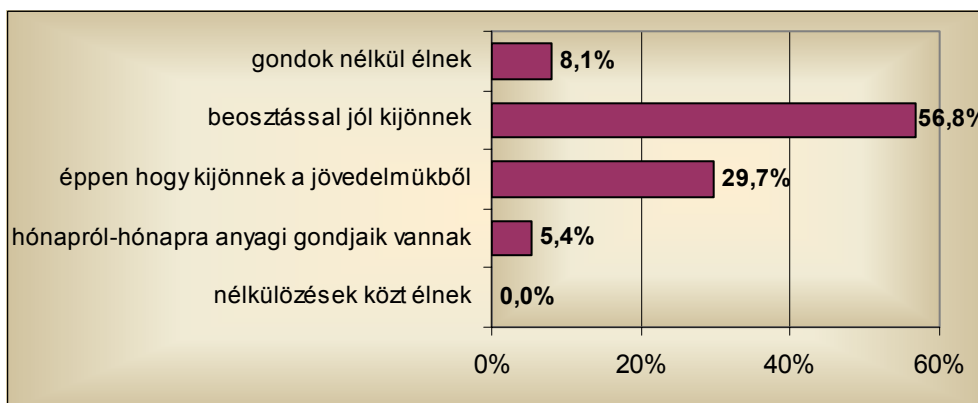
A mintában szereplő (N=37) felsőfokú diplomával rendelkező magyar fiatalok 54%-a férfi, több mint fele városban, egy negyedük a fővárosban él. A korcsoportot illetően kétharmaduk a 25-29 évesek közé tartozik, a többiek már a 20-24 éves korosztályból származnak.



88. ábra A diplomás fiatalok szüleinek iskolai végzettsége, N=74

A diplomás felvidéki magyar fiatalok szüleinek háromnegyedének van legalább érettségije, az édesanyáknak egyharmada, az édesapák csaknem fele diplomás (88. ábra). Az anyák 81%-a munkaviszonyban van, 13% inaktív, a munkanélküliek aránya alacsony (6%). Az apáknál a foglalkoztatás hasonló (79%), valamivel magasabb az inaktívak aránya (17%), a munkanélküliek száma elhanyagolható (3%).

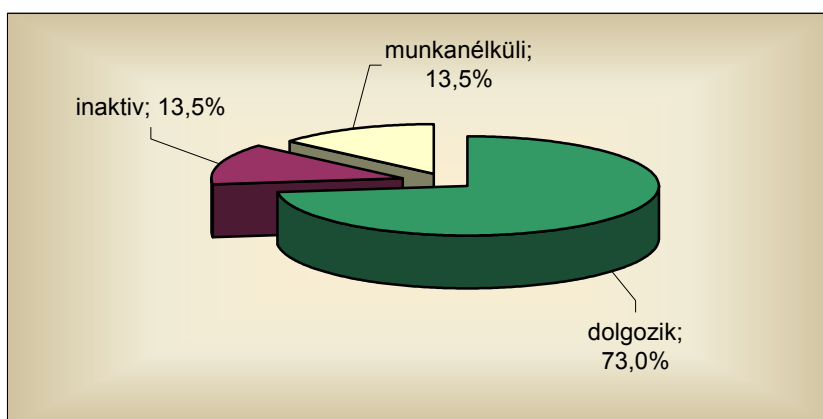
A diplomás fiatalok szülei anyagilag sem állnak rosszul: a fiatalok kétharmada nyilatkozott úgy, hogy viszonylag jól kijönnek a keresetből, gondokkal csak 5%-uk küszködik. A diplomások 8% pedig gondok nélkül él.



89. ábra A diplomás fiatalok anyagi helyzetének megítélése, N=34

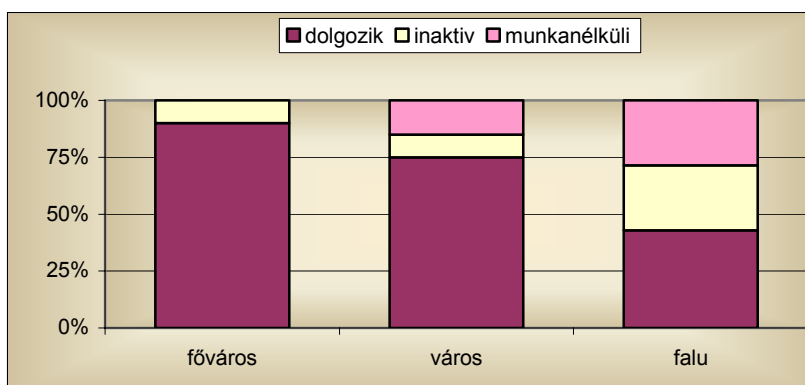
A diplomás fiatalok tevékenysége a szüleikhez hasonlóan alakul. Csaknem háromnegyedük dolgozik, 14% inaktív, s hasonló a munkanélküliek aránya is. Ez azonban lehetséges, hogy a jövőben csökkenni fog, hiszen a főiskoláról épp kikerült fiatalok a későbbiekben még találhatnak megfelelő munkahelyet, valószínű hogy csak időre van szükségük.

Részletesebben nézve elmondható, hogy 68% dolgozik alkalmazottként, 5% saját vállalkozásban foglalkoztatott. A fiatal diplomások 13,5%-a sorkatonai szolgálatát tölti, ez teszi ki az inaktívak teljes számát.



90. ábra A diplomás fiatalok gazdasági tevékenysége

Nemek szerinti bontás a férfiak kedvezőtlenebb foglalkoztatási helyzetéről tanúskodik, munkaviszonyban van a diplomás férfiak fele, a munkanélküliek aránya 20%. Ezzel szemben a nők foglalkoztatottsága 94%-os, s alig 6% van állás nélkül. Korcsoport szerint a 25-29 éves diplomások előnyösebb helyzetben vannak 83%-os gazdasági aktivitás, továbbá alacsony munkanélküliség jellemzi őket (9%). A 20-24 éveseknél a munkanélküliek aránya az idősebb korcsoport több mint kétszeres (21%).



91. ábra A diplomás fiatalok tevékenysége településtípus szerint

A településtípusbeli eloszlás (91. ábra) a fővárosi diplomások magas elhelyezkedési arányáról tanúskodik, szemben a falusi fiatalokkal, akik sokkal nehezebben találnak végzettségüknek megfelelő munkahelyet lakóhelyükön.

A kérdés, hogy: „mi az oka annak, hogy jelenleg nem dolgozik és nem is tanul” a diplomások 18%-át érintette. Ebből majd egyharmada most fejezte be iskoláit, és állást keres, másik harmad pedig még nem talált végzettségének megfelelő állást. 14% nyilatkozott úgy, hogy lakóhelyén nincs munkalehetőség, 29% pedig katona lett. A korábbiakkal ellentétben „családi okokra” senki sem hivatkozott.

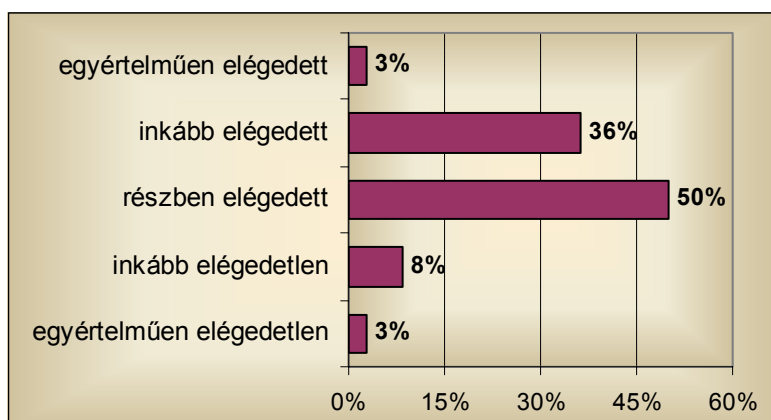
A fiatalok egyharmada jelenleg aktívan keres munkahelyet. Az állást keresők negyede úgy ítéli meg, hogy egy-két héten belül, további 50% egy-két hónapon belül munkába áll. Öt hat hónap múlva, vagy később tartja reálisnak az elhelyezkedést a

fiatalok 13-13%-a. Szakképzettségének megfelelő elhelyezkedési lehetőségekről a lakóhelyen a diplomások 38%-a tartja kedvezőnek, egyharmada közepesnek ítéli, 11% pedig nagyon kedvezőtlennek.

A kérdezett fiatalok 46%-a vállalna munkát külföldön. A legkedveltebb célpontok Nagy-Britannia és Ausztria, majd 1-1 szavazatot kapott USA, Németország, Olaszország, Magyarország, Csehország. A válaszok közt szerepelt olyan is, aki nemes egyszerűséggel az EU-ban vállalna munkát, de olyan is akadt aki szerényen „bárhol” dolgozna.

Személyes elképzelésekkel, tervekkel – egy kivétellel – a diplomások mindegyike rendelkezik. Az első helyen áll az önálló életvitel megteremtése, melyen a fiatalok egynegyede fáradozik. Egyenlő arányban oszlanak meg a válaszok a lakáshelyzet megoldatlanságának kezelését, ill. az elhelyezkedés vagy jobban megfelelő munkahely keresést illetően (20%). Ezt követi 14%-kal a családalapítás, gyereknevelés valamint a külföldi munkavállalás (9%). A fiatal diplomások 6%-a szakmai sikerekre vágyik, mindössze 3% szeretne Magyarországon elhelyezkedni.

Személyes életterveinek megvalósulásában legalább részben bízik 97%-uk. Ebből 19% egyértelműen optimista, s inkább bizakodó 41%. Egyértelműen borúlátó mindössze egy fiatal volt. A fiatalok jelenlegi életével való elégedettségét a következő ábra mutatja. A diplomások csaknem 90%-a legalább részben elégedett az életével, az elégedetlenek aránya 11%.



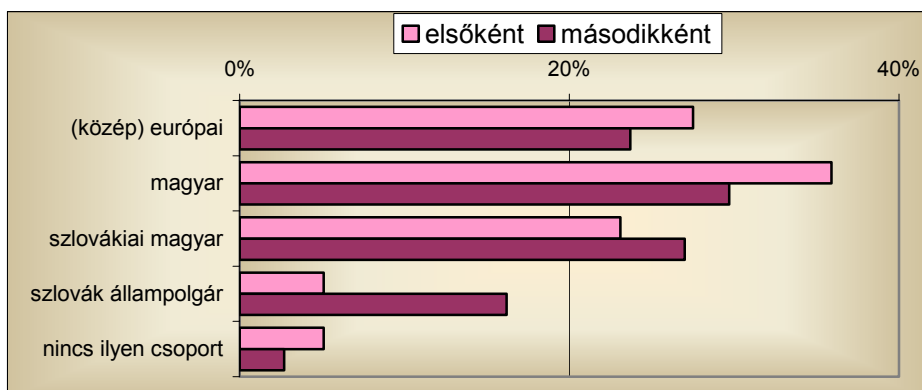
92. ábra A diplomás fiatalok elégedettsége

A fiatalok értékrendszerében a családi értékek komoly szerepet játszanak. A tízes skálán mért értékeknél első helyen áll a család és harmadik helyen a barátok. Nagy fontosságot tulajdonítanak az elképzeléseik megvalósulásának, annak, hogy műveltek legyenek, de ugyanúgy fontos számukra a munkájuk, hivatásuk, hogy milyen munkát végeznek, ill. a kultúra és a műveltség. Fontosabbnak ítélik meg a környezetük állapotát saját szabadidejüknél, s hogy mennyi a jövedelme, ill. a pénz maga, a lista második felébe szorul. Ezen túl a nemzetiség, a nem, de a politika vagy a vallás sem igazán fontos a mai diplomás fiataloknak.

1. család	9,43
2. elképzelései megvalósulása	9,16
3. barátok	8,79
4. hogy művelt	8,78
5. munka, hivatás	8,63
6. milyen munkát végez	8,56
7. kultúra, műveltség	8,33
8. környezet állapota	8,26
9. szabadidő, kikapcsolódás	8,20
10. mennyi a jövedelme	8,16
11. pénz	7,43
12. hasznos a társ-nak	7,19
...	

53. táblázat Diplomás fiatalok értékrendszere

A felsőfokú végzettséget szerzett szlovákiai magyar fiatalok többsége, több mint egyharmada tartja magát magyarnak elsősorban, további 23% pedig felvidéki magyarként jelölte meg magát. A fiatalok több mint negyede (28%) inkább az európai kontinenshez, mint valamely nemzetiséghez tartozónak véli magát, ebből is 15% kifejezetten európainak tartja magát, a fennmaradóak pedig inkább közép-európainak. Másodikként jelölte meg a legtöbb a magyar, ill. a szlovákiai magyar opciót, ezt szorosan követi az európai. Másodszorban szlovák állampolgárnak tartja magát a fiatalok 16%-a (93. ábra).



93. ábra Diplomás fiatalok identitása

8 Továbbtanulási aspirációk egy felvidéki kisvárosban

Az empirikus elemzés igazolta a kisebbségi fiatalok iskolai hátrányát a többségiekkel szemben, arra azonban nem adott választ, milyen egyéni tényezők befolyásolják a kisebbségi magyar fiatalok továbbtanulási döntéshozatalát. Mivel az etnikum hatása nem magyarázható meg teljes mértékben a származással és a településszerkezettel, feltételezhető, hogy egyéb kulturális normák és értékek állnak az iskoláztatási döntések háttérében, amelyekre egy kvalitatív kutatás adhat választ. Ogbu elméletéből kiindulva annak felkutatását tűztem ki célul egy szlovákiai magyar kistérségben, milyen „kulturális modellel” rendelkeznek a felvidéki magyarok, és ez modell mennyiben befolyásolja az iskoláztatással kapcsolatos döntéseiket.

Egyfajta felvidéki magyarokra jellemző értékrend jelenlétére korábbi felmérések is utaltak. Gyurgyik valószínűsíti (Gyurgyik 2004b:154), hogy: *„...a meghatározó mértékben falusi településszerkezetű magyar lakosság iskolai, pályaválasztási irányultságát bizonyos mértékben a hagyományos értékrend is nagyban befolyásolja.”* A fő okokat a történelmi előzményeken kívül az anyanyelvi iskolahálózat hiányosságaiban, valamint a magyar lakosság egy részének tudati értékrendjében látta, amely a közvetlen pénzkereseti lehetőséget részesíti előnyben a hosszútávú főiskolai képzéssel szemben.

„A magyar nemzeti kisebbségen belül még mindig kisebb az igény a művelődés iránt, a magasabb képzettségi szint elérésének vágya is alacsonyabb, mint az országos viszonylatban tapasztalható. A megélhetési feltételek a magyarok által lakott területeken rosszabbak, mint az ország más területein, a munkanélküliség is magasabb. A megélhetési gondokkal küzdő magyar családok gyakran a kereseti lehetőségek kihasználását részesítik előnyben az iskolai képzéssel szemben. A magyar nemzeti kisebbség nem tudja kellőképpen mobilizálni belső politikai, kulturális, gazdasági tartalékait a magasabb művelődési szint elérése érdekében, nem képes a provinciális érdekeken túl megfogalmazni a magyar nemzeti kisebbség számára létfontosságú országos távlatokat, és képtelen azok megvalósítása érdekében egységesen fellépni.” (László 2002, 215)

László szerint az adatok a magasabb műveltség iránti igény hiányáról tanúskodnak a magyar nemzetiségűek körében, minek megfelelően a magyarság lemaradása a többségi diákokhoz viszonyítva a szlovák egyetemeken továbbra sem csökken. Tény, hogy a felsőoktatási hallgatóknak mindössze 4,5%-a magyar nemzetiségű, a korosztályok aránycsökkenését is figyelembe véve azonban 1998-at követően folyamatos javulás figyelhető meg. László úgy látja:

„a szlovákiai magyarság ráébredt, hogy az elszegényedésből, a magasabb munkanélküliségből, a rossz szociális, gazdasági helyzetből kivezető út a magasabb műveltségen keresztül történhet” (László 2002, 229).

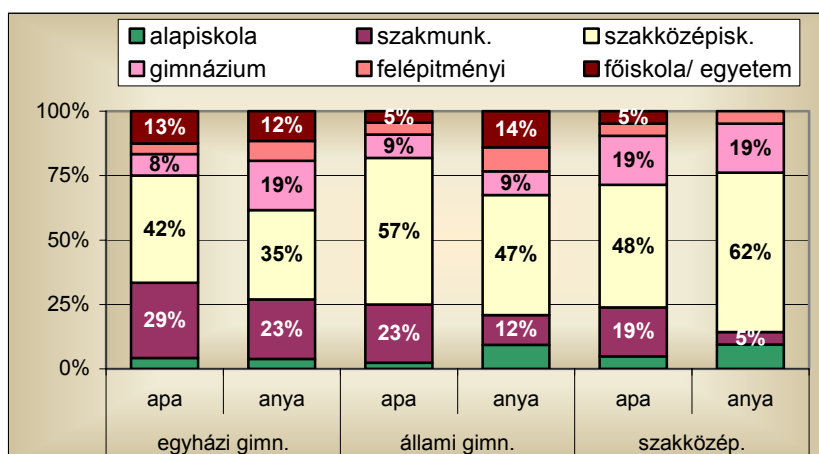
8.1 A térség fiataljainak jellemzése (kérdőívelemzés)

8.1.1 A tanulók családi körülményei

A 2004/05-ös tanévben érettségiző és a kutatásban részt vett 91 fiatal fele 18 éves, negyede 19 éves, további 21% pedig csak a 17. életévét töltötte be. Ez az eltérő megoszlás annak a törvénynek a következménye, mely az alapiskolai oktatást nyolc évről 9 évre növelte (a kötelező iskolalátogatás továbbra is 10 év) ¹⁰. Ennek megfelelően az egyházi iskolában érettségizők korösszetétele a legfiatalabb 76%-uk mindössze 17 éves, szemben a négy éves gimnáziummal ahol a diákok kétharmada már betöltötte a 18-at. A mezőgazdasági szakközépiskolában végzős diákok egyharmada 19 éves, 57% pedig 18.

A végzősök a térség rurális jellegéből adódóan vidékiek, a diákok 78%-a falusi, a fennmaradó hányad pedig ipolysági. A fiatalok nemi összetétele némileg a fiúknak kedvez, az érettségizők mindössze 44% tartozik a gyengébb nemhez. A nemi eloszlás intézményenként változó képet mutat, a nyolc éves gimnáziumban viszonylag kiegyenlítettnek mondható a lányok és fiúk aránya, szemben a 4 éves gimnáziummal, ahol a lányok vannak többségben (57%). A mezőgazdasági iskola egyértelműen a férfiak dominanciáját tükrözi, az érettségiző osztályban mindössze három lány tanul.

A fiatalok több mint 85%-a teljes családban él, 13%-ot édesanyja neveli. A diákok felének van egy testvére, 12%-a viszont egyke. További 28% nyilatkozott úgy, hogy 2 testvére van, 9%-nak ennél is több. A háztartásban élők száma átlagosan négy fő (44%), ill. öt fő (26%). Családi házban él a fiatalok 80%-a. A lakások mérete két szobástól tíz szobásig ingadozik, legjellemzőbb a három szoba. A fiatalok 57%-ának van saját szobája, további harmad testvérével osztozik.



94. ábra A szülők iskolai végzettsége az egyes középiskolátípusokban

A szülők iskolai végzettségét az egyes iskolákra bontva látható (94. ábra), hogy alapiskolai végzettséggel nagyon kevés szülő rendelkezik, főiskolát végzett szülők

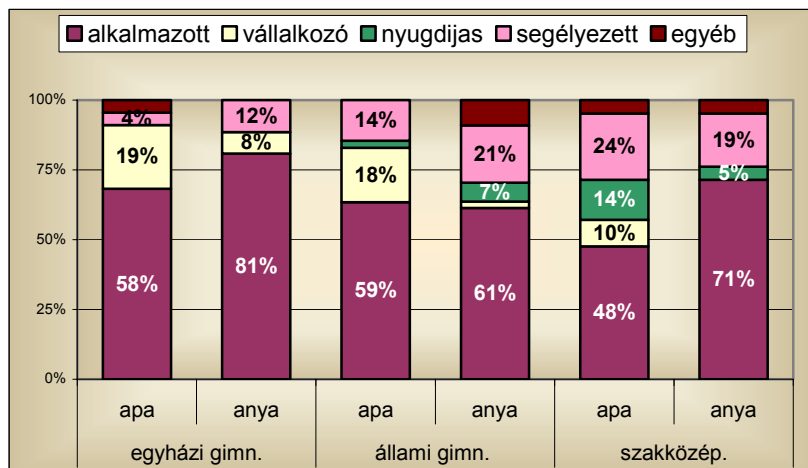
¹⁰ Azonban ez nem érintette a 8 éves gimnáziumokat, ahol az alsó tagozat elvégzését követően – a 4. osztály befejezése után, rögtön a gimnáziumban folytathatták tanulmányaikat a fiatalok, akik így „nyertek” egy évet.

pedig magas arányban találhatók a gimnáziumokban. Meglepően alacsony azonban a szakmunkásvégzettséggel rendelkezők aránya és túl magasnak vélhető a szakközépiskolát, ill. gimnáziumot végzetteké.

Különösen meglepő az 50-60%-os szakközépiskolai arány a szakközépiskolába járó fiatalok szüleinek esetében, ami abból is adódhat, hogy a fiatalok rosszul „ikszeltek”, azaz nem voltak teljesen tisztában a szüleik által végzett iskolákkal. Ezt támasztja alá az is, hogy az iskolázottság mellett olyan foglalkozásokat jelöltek meg, melyek kifejezetten szakmunkásképzői végzettségre utalnak (kőműves, autószerelő, szobafestő, varrónő, elárusítónő, takarítónő stb.)

A jelenlegi foglalkozás alapján történő besorolás árnyaltabb képet mutat (95. ábra). Itt az alkalmazottként dolgozók mellett meg kellett különböztetni a magánvállalkozókat, nyugdíjasokat ill. a segélyben részesülőket. Ez utóbbi kategória foglalta magába a szociális valamint a munkanélküli segélyből élőket is. Ez az ábra realisabb képet mutat a szülők tevékenységéről, hiszen a fiatal számára egyértelmű, hogy a szülei munkaviszonyban állnak-e vagy sem.

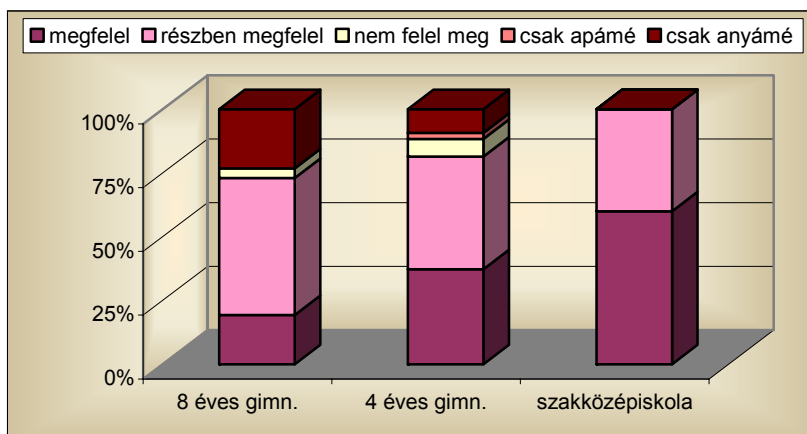
Legmagasabb foglalkoztatottságot a 8 éves gimnáziumban tanulók szülei mutattak, az anyák több mint 80, az apák csaknem 60%-a van munkaviszonyban. Ugyanitt a legmagasabb a vállalkozó szülők aránya mindkét nem esetében. A korábbiak következményeként a segélyezettek aránya viszonylag alacsonynak mondható, 4 és 12%. A munkanélküliség jelentősen érinti a 4 éves gimnáziumba járó gyerekek édesanyjait, illetve a szakközépiskolába járók szüleit.



95. ábra A szülők foglalkozása az egyes középiskolátípusokban

Végül a család anyagi helyzetét a fiatalok 20%-a értékelte pozitívan (anyagi gondok nélkül), de 46% is úgy vélte, hogy beosztással ki tudnak jönni a jövedelmükből. Épp hogy csak kijön a jövedelméből 26%, 8% pedig hónapról-hónapra anyagi gondokkal küzd. Iskolák szerinti bontás azt mutatja, hogy a 4 éves gimnázium ill. a szakközépiskola diákjai közül kerülnek ki a legtöbben azok, akik nem észlelnek

otthon anyagi gondokat (24%). Ez az arány a 8 éves gimnazisták hasonló arányának kétszerese. Ez utóbbiak kétharmada nyilatkozott úgy, hogy beosztással jól kijönnék, szemben a másik két iskolánál tapasztalt 40% körüli értékekkel. Épp hogy csak kijön a jövedelméből a két gimnázium diákjainak 24%-a, valamint a szakközépiskolába járó gyerekek egyharmada. A 4 éves gimnáziumba járók 16%-nak hónapról hónapra vannak anyagi gondjaik.



96. ábra Mennyiben felel meg neked szüleid élete?

Hogy mennyiben felel meg a fiataloknak szüleik életfelfogása (96. ábra), életmódja meglepő különbségeket tükröz az iskolák között. A szakközépiskolások 57%-a szülei életében nem talál kivetnivalót, s további 38%-nak is részben megfelel szülei élete. A 4 éves gimnáziumba járók alig több mint egyharmada hagyja jóvá szülei életét, s 7%-uknak az egyáltalán nem felel meg. További 9%-uk pedig csak az anyja életfelfogását tartja elfogadhatónak, az apját elutasítja. A 8 éves gimnázium esetében az elutasítók aránya alig 4%, azonban kizárólag édesanyjával ért egyet 23%. A szülők felfogását, életmódját elfogadók aránya körükben mindössze 19%.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉP- ISKOLA
Anya	4,77	4,86	4,84
Apa	3,68	4,31	4,37
Testvér	3,29	3,50	3,53
Nagyszülő	3,38	3,43	3,53
Alapiskolai tanárok	2,50	3,12	3,47
Középiskolai tanárok	3,15	3,76	3,76
Osztálytársak	3,50	3,12	3,07
Barátok	3,68	3,44	2,94
Rokonok	2,58	2,57	2,81
Ismerősök	2,30	2,32	2,71

54. táblázat Hogyan ítéled meg mennyit köszönhetél a felsoroltaknak az életed során? (5=nagyon sokat).

Ez azonban nem jelenti egyúttal azt, hogy a fiatalok nem értékelik nagyra szüleik támogatását, feltehetően csak más életet képzelnek el maguknak. Hogy mennyit is köszönhetnek családtagjaiknak és szoros környezetüknek a fiatalok egytől

ötig terjedő skálán osztályozták (54. táblázat). A fiatalok egységesen édesanyjuknak köszönnek legtöbbet, ezt követi – a nyolcéves gimnáziumnál eléggé lemaradva – az apa. Viszonylag sokat köszönhetnek még testvérüknek és nagyszüleiknek is, de legalább ilyen szerepet élveznek a barátok és osztálytársak is. A tanárok közül az alapiskolai tanároknak jóval kevesebbet köszönhetnek, mint a középiskolaiaknak, s a rokonok és ismerősök vannak az utolsó helyen.

Egy másik kérdésben arról nyilatkoztak, kit tartanak példaképüknek, kire szeretnének hasonlítani. A fiatalok itt iskolánként viszonylag eltérő válaszokat adtak. A nyolc éves gimnázium tanulói leginkább édesapjukra szeretnének hasonlítani (23%), de többeknek az édesanyjuk, egy rokon vagy tudós jelenti a mintát (kb. 10-12%). Író vagy költőt jelölt meg a fiatalok 8%-a, 35% viszont úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán nincs példaképe. A négy éves gimnazisták egynegyedének édesanyja a példaképe, ezt édesapjuk követi (9%). Testvér, nagyszülő, barát vagy tudós 7%-uknak nyújt példát, viszont 40%-nak nincs példaképe. A szakközépiskolások 21%-a apjára néz fel, édesanyját viszont senki sem tartja példaképének. Ez abból is adódhat, hogy ez egy fiúosztály, s a fiatalok általában az azonos nemű szülővel azonosulnak. A szakközépiskolás fiatalok egyharmadának viszont sportoló a példaképe, ez meghaladja az apákat megjelölők arányát is. További 32% egyáltalán nem rendelkezik példaképpel.

Arra az önkitöltős kérdésre, mely részletesebb magyarázatra nyújtott lehetőséget a fiatalok példaképét illetően, a fentiekhez hasonló válaszok születtek. A legtöbb fiatal szüleit, főként édesanyját jelölte meg azon személyként, aki meghatározóan befolyásolta pályaválasztását.

Családom-mindig biztattak és biztatnak, támogatnak és minden helyzetbe mellettem állnak.

Édesanyám - ő mindig mindenben tanácsot ad, és a tanulással kapcsolatban is sok jó tanácsot adott. És biztosított arról, bármit is fogok tanulni/csinálni, ő támogatni fog. Mindig azt mondja, hogy olyan szakmát válasszak, amit szívesen fogok csinálni.

Bizonyos esetekben a szülőkön kívül más családtagok, főként testvér és nagyszülő is példaként szolgál.

Nagy hatással van rám a nővérem, aki ellát tanácsokkal. Vele vagyok a legjobb viszonyban. Ő is arra a felépítményi iskolára jár, ahova én szeretnék menni továbbtanulni. Ő befolyásol leginkább.

Bátyám, aki szintén főiskolát választott, és ez engem meglehetősen ösztönzött!

Nagymamát említeném meg itt is. Aki szerette volna, hogy hasznos ember váljon belőlem. Az ő emlékére is szeretném bebizonyítani, hogy képes vagyok rá, hogy orvos legyek.

Persze arra is van példa, hogy a szülők nem mindig a továbbtanulás irányába terelik a fiatalokat.

Édesanyám mindig is szeretne volna hogy fodrász legyek. Személy szerint én pedagógiára szerettem volna jelentkezni, de úgy döntöttem, hogy a fodrászkodás közelebb áll a szívemhez..

Más esetekben a fiatal a szülők életéből, erényeikből és esetleges hibáiból okulva próbálja alakítani saját életét. Más-más szemszögből nézve ugyan, a szülők hatása a gyermek jövőjére rendkívül nagy.

Anyukám és apukám nem végeztek főiskolát, ami eléggé megnehezíti az életünket. Apukám testvérei főiskolát végeztek, sokkal könnyebb ezáltal az életük, több mindenük van, ezért én is szeretnék majd jobb életet biztosítani a családomnak és szüleimnek is javítani az életüket.

Édesapám, aki egyben a példaképem is. Ő megmutatta, hogy kis kereset mellett is meg tud mindent adni, amire szükségünk van. Csodálom őt a mindennapi igyekezetért és be szeretném neki bizonyítani, hogy sok igyekezettel én is el tudom érni a célokat és az késztet engem továbbtanulásra.

A szülők mellett a fiatalok tanáraikra támaszkodnak leginkább. Egyrészt az egyes tanárok inspirálhatják a fiatalt, felkelthetik érdeklődését bizonyos tárgyak és közvetve a továbbtanulás iránt is. Továbbá az osztályfőnök lehet az, akivel napi kapcsolatban vannak, és akihez leginkább fordulhatnak tanácsért vagy egy-két biztató szóért.

A harmadikos magyar tanárnőm hatására döntöttem el hogy a magyarral szeretnék foglalkozni a továbbiakban. Ő szeretett meg velem a nyelvet, a verseket stb.

A földrajztanárom. Annyira jól tudja előadni a tananyagot, hogy beleszerettem a geográfiába.

Több ilyen ember van, pl. az angoltanárnőm, aki folyamatosan ösztönöz engem és mindenkit, vagy pl. egy barátom, aki szintén ellát pozitív energiával.

A fiatalok jelentős része azonban egyedül hozza meg döntéseit, családjával a háttérben vagy teljesen magára utalva.

Engem hagytak dönteni, de szüleim és azok akik szeretnek mindig mellettem voltak, támogattak.

Nem, nincs. Mindig magam döntök, ha jó, ha rossz. Igaz, meghallgatom mások véleményét, de a végső döntést én hozom meg.

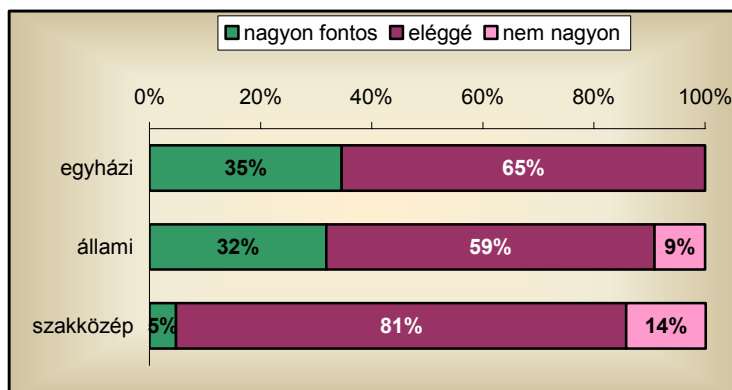
Nem volt senki ebben. A saját magam önbecsülése hajt afelé, hogy valamilyen képzettséget vagy diplomát kapjak.

Konkrét ember nem volt aki befolyásolt. De én mindig is csodáltam azokat az embereket, akik valami nagy dolgot fedeztek fel, és ez nagy fejlődést jelentett az emberiségnek (pl. valamilyen súlyos betegségre gyógymód) és ezáltal híressé váltak. Engem főleg az anyagi jólét motivál arra, hogy továbbtanuljak.

Nem tudok ilyen személyről, de nagyon örülnék, ha eljönne és segítene nekem!!!

8.1.2 Tanuláshoz való viszony

A fiatalok tanuláshoz való viszonyát tükrözi a 97. ábra. Arra a kérdésre hogy mennyire fontos a tanulás a gimnazisták egyharmada nyilatkozott úgy, hogy nagyon fontos. Eléggé fontosnak további kétharmaduk számára bizonyult. A szakközépiskolások számára tűnik a legkevésbé fontosnak a tanulás, hiszen mindössze 5% tartja azt nagyon fontosnak, 14% számára pedig nem nagyon fontos.



97. ábra Mennyire fontos számodra a tanulás?

A tanulásban sok fiatal csak önmagára számíthat (55. táblázat), míg mások szüleik ill. egész baráti vagy rokonsági körüket bevonják, amennyiben szükséges. A legtöbb diák úgy nyilatkozott, hogy a tanulás segítése avagy a lecke ellenőrzése az édesanyák privilégiuma, hisz több mint kétharmaduknál az édesanya az, akinek a segítségére számítani lehet. Ezzel szemben a fiatalok kb. 10% egyedül szeret tanulni avagy senkire sem számíthat. A gimnazisták inkább támaszkodnak barátaik/osztálytársaik segítségére mint a szakközépiskolások, akiknek viszont édesapjuk segít viszonylag jelentős mértékben.

	EGYHÁZI	ÁLLAMI	MEZŐGAZD.
Anya	68%	68%	62%
Apa	12%	23%	29%
Testvér	12%	18%	19%
barát/osztálytárs	23%	25%	14%
Senki	12%	9%	10%

55. táblázat Segít-e valaki/segített-e korábban vki a tanulásban, ha szükséges volt?

A fiatalok (tovább)tanuláshoz való viszonyát foglalja össze az 56. táblázat, mely az egyes kijelentésekkel egyetértők százalékarányát tartalmazza. Először is szinte senki sem ért egyet azzal a kijelentéssel, mely szerint a továbbtanulás értelmetlen lenne, habár az egyetértéshez a kevés kilátással kecsegtető munkaerő-piaci helyzet is jelentősen hozzájárul, hiszen a fiatalok 85% szerint bármi jobb, mint a munkanélküliség. A főiskola lehet az, ami védettséget jelent az állástalansággal szemben, hiszen kevesen értettek egyet azzal a kijelentéssel, hogy nem érdemes főiskolára menni, hiszen úgyszemint munkanélküli lesz az ember. Másrészt a fiatalok még

túl fiatalnak érzik magukat ahhoz, hogy munkába álljanak, hiszen a gimnazisták 50-60%-a ezt állítja, és 40%-uk úgy véli, a tanulással kitolhatják azt az időt, amíg gondtalan és független életet élhetnek.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉP ISKOLA
továbbtanulásnak nincs értelme	0%	5%	0%
bármilyen jobb, mint a munkanélküliség	85%	86%	62%
jobban megéri tanulás helyett külföldön dolgozni	35%	18%	33%
manapság szinte lehetetlen elhelyezkedni a frissen végzetteknek	58%	59%	29%
értelmes inkább elkezdni dolgozni, hamarabb jutni előre	12%	16%	14%
gimnáziummal éppúgy el lehet helyezkedni, mint a szakközépvel	15%	18%	29%
nem érdemes főiskolára menni, ugyanis munkanélküli lesz az ember	12%	5%	5%
középsuli után még túl fiatal vagyok ahhoz, hogy dolgozni kezdjek	50%	64%	29%
gimnáziummal könnyebb főiskolára bejutni, mint szakközépvel	69%	73%	14%
a tanulással kitolódik az idő, amikor fiatal és független vagyok	42%	41%	29%
középsuli utáni képzésnek akkor van értelme, ha munkahelyet garantál	50%	23%	29%

56. táblázat Melyikkel értesz egyet az alábbi állítások közül?

A főiskolára való bejutás esélyeit a gimnazisták reálisabban ítélik meg, mint a szakközépiskolások, hiszen ez előbbieknél nagy többsége szerint gimnáziumból könnyebb a felsőoktatásba való bekerülés. Meglepő módon ezzel a ténnyel a szakközépiskolások fiatalok alig 14%-a ért egyet. A főiskolai diplomába fektetett időt és energiát a fiatalok harmada inkább külföldi munkába fektetné, hiszen az jobban „megéri” –legalábbis anyagilag. Nem értenek egyet viszont azzal a kijelentéssel, mely szerint továbbtanulás helyett a korai munkába állás lenne a munkahelyi előrejutás legjobb módja. Végül a fiatalok elvárják, hogy ha már nekivágnak a főiskolának, akkor annak garantáltan meglegyen az eredménye, munkahely formájában.

Egy másik szempontú megközelítésben azt vizsgáltam, hogyan szemlélik a fiatalok a munkaerő-piaci helyzetet, kiket tartanak veszélyeztetettnek, kik azok, akik könnyen munkanélkülivé válhatnak (57. táblázat). A fiataloknak azokat a feltételezett alapiskolai osztálytársaikat kellett megjelölni, akik a 20 éves találkozón munkanélküliek lesznek. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok viszonylag reálisan ítélik meg a munkaerő-piaci viszonyokat, hiszen leginkább veszélyeztetettnek azt tartják, aki az alapiskola után kimaradt az iskolarendszerekből, ill. az alkoholizmust sem tolerálják. Meglepően sok szavazatot kapott a „nem elég talpraesett” kategória, a gimnazisták kétharmada ítéli meg úgy, hogy a boldoguláshoz nemcsak tanulás, hanem bizonyos személyes tulajdonságok is szükségesek, azaz fontos, hogy a fiatalok el tudják adni magukat a munkaerőpiacon.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉP- ISKOLA
gimnáziumban tanult tovább	19%	5%	0%
szakközépiskolában tanult tovább	19%	7%	0%
szakmunkásképzőben tanult tovább	35%	32%	10%
alapiskola után nem tanult tovább	81%	71%	33%
diplomás lett	8%	5%	5%
szülei munkanélküliek	23%	16%	0%
nem beszél idegen nyelveket	15%	27%	5%
nem tudja kezelni a számítógépet	27%	14%	0%
sokat iszik	85%	77%	43%
nem elég talpraesett	65%	61%	24%
nem tanult meg jól szlovákul	27%	27%	10%

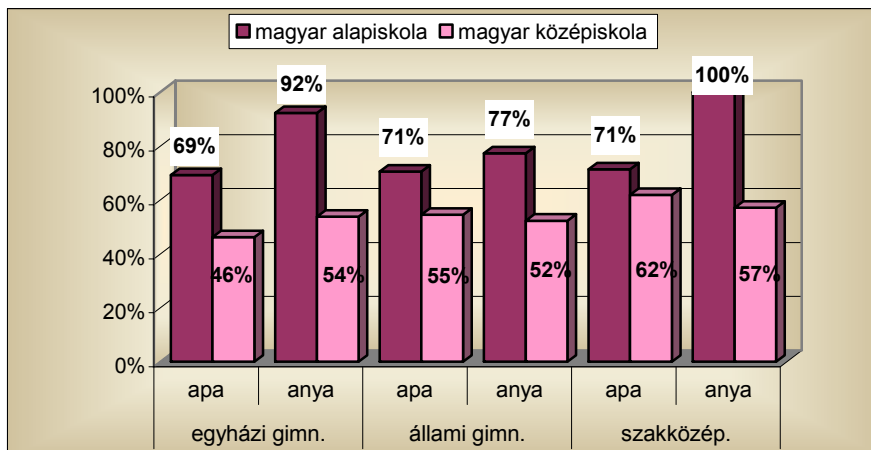
57. táblázat Képzeld el, hogy 20 év múlva találkozol alapiskolai osztálytársaiddal. Szerinted hogyan alakul majd az életük, ki az, aki szerinted nagy valószínűséggel munkanélküli lesz?

A gimnazisták egyharmada egyöntetűen úgy véli, hogy a szakmunkásképzőt végzettek is munkanélküliségnek vannak kitéve, a szakközépiskolásoknak mindössze 10%-a ért ezzel egyet. Ezzel szemben a gimnáziumban ill. a szakközépiskolában továbbtanulókat nem tartják veszélyeztetettnek, úgy ahogy a diplomásokat sem. A gimnazisták 27%-a vélte úgy, hogy egyrészt az idegen nyelvtudás, másrészt a számítógépes ismeretek fontosak a boldoguláshoz. A Szlovákiában sokat hangoztatott szlováktudás szükségességével viszont viszonylag kevesen értettek egyet.

Végül azt vizsgáltam, hogy a fiatalok kiket alkalmaznának, ha kezükben lenne a döntés joga. Aki már dolgozott hasonló munkakörben, azaz van megfelelő gyakorlata azt a 8 éves gimnazisták több mint 92%-a tartotta alkalmazandónak. Hasonló véleményen volt a többi fiatal kb. háromnegyede. Aki az adott szakképzettséget kitanulta, azaz papírja van, annak biztos állásra 65%-os esélye van a 8 éves gimnazistáknál, de a maradék diák kb. fele is felvenné. Hasonló a helyzet a diplomával rendelkezővel is. Aki most fejezte be az iskolát, annak 30%-os esélye van az egyházi gimnáziumi tanulók, 18%-os a 4 éves gimnazisták, ill. 14% a szakközépiskolások körében. Ennél sokkal hamarabb helyezkedhet viszont el, akihez rokon szálak fűznek avagy ismerős az illető, őt az egyházisok és a szakközépiskolások több mint egyharmada, az állami gimiseknek pedig 14%-a alkalmazná. A személyes szimpátiát sokra értékelve a rokonszenves jelentkezőt venné fel a fiatalok 30-9-14%-a. Ezzel szemben annak, aki már elmúlt 50 éves nem sok esélye van a fiataloknál. Talán felvenné a fiatalok fele, egyáltalán nem venné fel viszont a 8 éves gimnazisták 27%-a, a szakközépiskolások 24%-a valamint a 4 éves gimnazisták 41%-a.

8.1.3 Az iskolához való viszony

Minden felmérésben részt vett diák magyar nyelvű alapiskolába járt, szüleik iskoláinak tanítási nyelv szerinti megoszlását a 98. ábra mutatja. Az anyanyelvi alapiskolai látogatottság 70%-tól 100%-ig terjed, de az édesanyák esetében mindenütt magasabb, mint az apáknál. Az anyanyelven végzett középiskola ennél sokkal alacsonyabb aránya annak tudható be, hogy a szakmunkásképzők, ill. szakközépiskolák jelentősen része csak államnyelven érhető el.



98. ábra A szülők iskoláinak tanítási nyelve

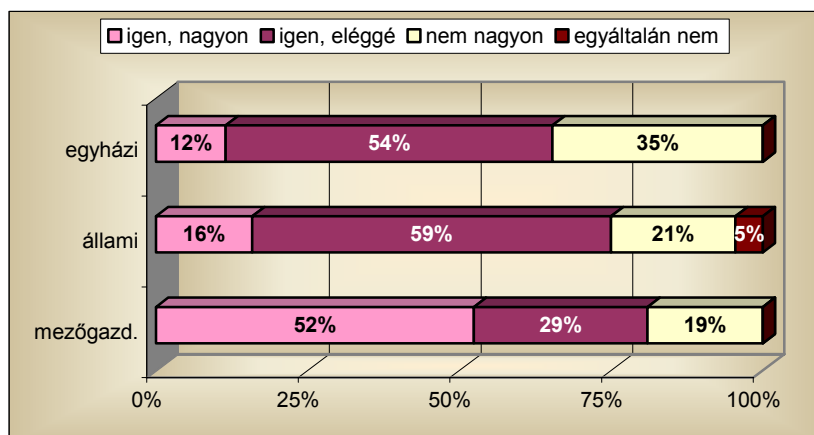
Arra a kérdésre, hogy a fiatalok, amennyiben most kellene választaniuk, újra magyar iskolát választanának-e 90-95%-ban igennel feleltek. Az indoklások viszonylag azonos sémát mutattak, szinte mindenki anyanyelvéhez, ill. nemzettudatához kapcsolta a magyarázatot, csak más más oldalról közelítették meg.

A vitathatatlanul legegyszerűbb, de leggyakoribb magyarázat „mert (talpig) magyar vagyok”. Többségük számára az iskolaválasztás egyértelmű: magyar gyereknek magyar iskolában a helye, azaz tulajdonképpen választásról nincsen szó. Sokan – még ha tudattalanul is – az asszimiláció elleni egyetlen járható útnak vélik: „fontos, hogy ne veszítsem el magyarságomat”, „nem akarok elszlovákosodni” avagy „fontos ahhoz, hogy magyar maradhassak itt Szlovákiában”. Többek másfelől közelítik meg, s azt mondják „minden ember a maga nyelvén lett tudós..” és „mert anyanyelvemen lehetek igazán én”. Természetesen gyakorlati szempontok sem hiányoztak az indokok közül: „mert jobban tudok magyarul, mint szlovákul” ill. „magyarul könnyebb lenne a továbbtanulás”. Többen egyszerűen úgy vélték, a magyar iskola többet nyújt, hiszen: „itt megtanulok szlovákul is, de szlovák iskolában nincs magyar oktatás”. Hasonlóképp a két kultúra összekapcsolódását, békés egymás mellett élését mutatja a következő indoklás: „nemcsak a szlovák irodalmat és kultúrát ismerhetem meg, hanem anyanyelvemét is”.

Az a néhány fiatal, aki inkább szlovák iskolát választana, a gyakran elhangzó „Na Slovensku po slovensky (Szlovákiában szlovákul)” jelszóhoz hasonlóan indokolja

„Szlovákiában élünk, fontos a szlovák nyelv” vagy „Szlovákiában szlovák nyelvvel többet tudnánk elérni”.

A fiatalok arról is nyilatkoztak, mennyire „szeretnek” járni jelenlegi iskolájukba (99. ábra). Meglepő módon a szakközépiskolás fiatalok fele nyilatkozott úgy, hogy nagyon szeret az adott iskolába járni, a gimnáziumok esetében ez az arány jóval alacsonyabb, ők inkább a második választ jelölték meg. Egyáltalán nem szeret az adott iskolába járni az állami gimnazisták 5%-a, a másik két csoportnál ilyen nem fordulhatott elő.



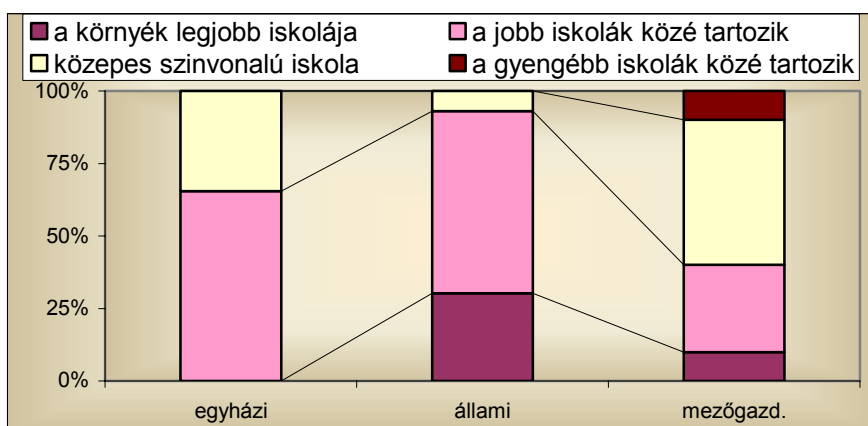
99. ábra Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

Érdemes azonban részletesebben is szemügyre venni az okokat. A fiatalok iskolájukat illetően több pozitív, ill. negatív választ is megjelölhettek (58. táblázat). A négyosztályos gimnáziumba járók, ill. a szakközépiskolások nyilatkoztak a legpozitívabban az iskolájukról, magas színvonalát, jó légkört, jó tanárokat és osztálytársaikat kiemelve. A szakközépiskolásokat érdekli legjobban az, amit tanulnak, és tanáraikat is ők kedvelik leginkább. Legkritikusabban a 8 éves gimnázium tanulói viszonyultak iskolájukhoz, ahol legtöbbször osztálytársaikat értékelték.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	4 ÉVES SZAKKÖZÉP.
magas a színvonal	12%	30%	19%
érdekel, amit tanulok	8%	16%	29%
jók a tanárok	8%	18%	48%
kedvelem az osztálytársaim	73%	71%	43%
jó a légkör az iskolában	15%	41%	27%
nem érdekel, amit tanulok	8%	14%	14%
nem jók a tanárok	4%	7%	0%
nem kedvelem az osztálytársaim	8%	2%	0%
rossz az iskola légköre	8%	11%	0%
túl erős az iskola	0%	7%	0%

58. táblázat Mért szeretsz/nem szeretsz az iskoládba járni?

Iskolájukat másik iskolákkal való összehasonlításban meglepő eredmények születtek (100. ábra). A négyéves gimnáziumba járók voltak a legmagabiztosabbak, egynegyedük iskoláját a környék legjobb iskolájának tartja, amit feltehetően az iskola komoly múltja támaszt alá. A nyolcéves gimnázium tanulóinak többsége iskoláját a jobbak közé sorolta, amiben a viszonylag új, hagyományokkal nem rendelkező iskola nyújtotta bizonytalanság is benne van. A szakközépiskolás fiatalok csaknem fele nagyon pozitívan, másik fele inkább negatívan ítéli meg az iskolája színvonalát. A pesszimista nézetek főként a gimnáziumokkal való összevetésből származhatnak, hiszen a szakközépiskola a gimnáziumnál kevésbé igényes képzést kínál.



100. ábra Milyen kijelentés illik legjobban az iskolára?

A fiatalok 40-50%-a érzi úgy, hogy újra abba az iskolába jelentkezne. A diákok másik fele inkább más iskolát választana. Ehhez az is hozzájárulhat, hogy míg a nyolcéves gimnazisták közül eredetileg mindenki ide szeretett volna jönni, a négyes gimnazistáknak mindössze 82%-a jelölte meg az adott iskolát az első helyen. Ugyanez csak a szakközépiskolások kétharmadát jellemzi. Hogy miért is választották a fiatalok 4, ill. 8 évnek előtte épp az adott iskolát az 59. tábla foglalja össze.

	EGYHÁZI	ÁLLAMI	MEZŐGAZD.
ez egy jó iskola	8%	11%	29%
közel van	39%	46%	48%
szüleim javasolták	77%	57%	10%
tanáraink javasolták	15%	25%	5%
érettségit és szakmát is ad	8%	7%	52%
magyar nyelvű az oktatás	69%	50%	33%
vallásos nevelést is kapok	46%	0%	0%
magas színvonalú a képzés	8%	23%	0%
jók a tanárok	4%	7%	14%
jó a nyelvoktatás	8%	11%	0%
barátaim is ide jöttek	12%	14%	14%
könnyebb továbbtanulás	15%	36%	10%
könnyebb elhelyezkedés	4%	0%	5%
később kell szakmát választani	15%	46%	0%

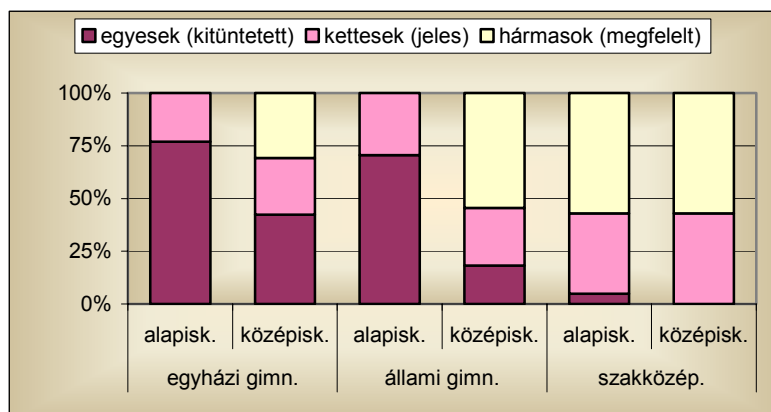
59. táblázat Mért ezt a középiskolát választottad?

A nyolcéves gimnazisták háromnegyede szülei javaslatára jelentkezett. Leginkább ők értékelték az anyanyelvi oktatást és persze azt, hogy vallásos nevelésben is részesülhetnek. Az iskola közelsége mindhárom csoportnál sokat nyomott a latban, a szakközépiskolások fele fő indokként jelölte meg. Számukra hasonlóan fontos volt, hogy iskolájuk ne csak érettségit, hanem szakmát is adjon (vagy fordítva), ill. hogy egy jó iskolába járjanak.

Az iskolákat jellemzi az is, hogy milyen tanulókat vettek fel és mennyire változott ez a középiskolai évek során. Látható (101. ábra), hogy a gimnazisták a „jobb” tanulók közül kerültek ki, háromnegyedük kitüntetett tanuló volt az alapiskolában. A szakközépiskolát inkább a közepes tanulók választották. A középiskolai eredmények viszont azt mutatják, hogy a szakközépiskolás fiatalok megtartották korábbi átlagukat, azaz eredményeik hasonlóképp alakultak. Ez azt jelentheti, hogy jól, azaz képességeiknek megfelelően választottak iskolát.

Kissé más a helyzet a gimnazistákkal. A diákok átlaga mindkét iskolánál romlott, habár ez jelentősebb a 4 éves gimnáziumban. Ez annak lehet következménye, hogy a választott gimnázium egy viszonylag erős iskola, szemben az alapiskolával. De persze a jegyek romlása tükrözheti az egyes alapiskolák közti színvonalkülönbségeket is, hiszen a fiatalok jelentős része falusi iskolákból érkezett.

A nyolcéves gimnázium diákjainak csaknem fele továbbra is kitűnő tanuló, ami azért is érdemel figyelmet, mert negyedikes korban nehéz lehet még felmérni a gyerek képességeit úgy, hogy az megfelel-e egy nyolcéves gimnázium elvárásainak.

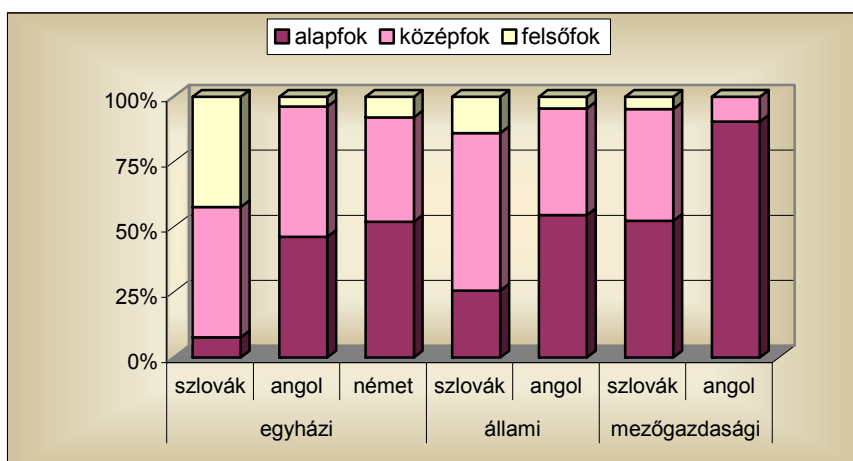


101. ábra Milyen jegyeid voltak/vannak?

Ami a középiskolai felvétel körülményeit illeti, a nyolcéves gimnázium diákjai egytől egyig felvételi vizsgán estek át, mielőtt bekerültek volna. Hasonlóképp a mezőgazdasági szakközépiskola tanulói. A négyéves gimnáziumba csupán a diákok 40%-nak kellett felvételiznie.

A fiatalok szlovák nyelvtudását illetően (102. ábra), saját bevallásuk szerint, a szakközépiskolás diákok fele mindössze alapfokon beszéli a nyelvet, habár mint minden középiskolában itt is heti 4 órában tanulják. A négyéves gimnáziumba járó

diákok szlovák nyelvtudása ennél jobbnak mondható, de igazán magas szinten – saját bevallásuk szerint – a nyolcéves gimnázium tanulói beszélik az államnyelvet. Ők azok, kik a szlovák mellett két másik idegen nyelvet is tanulnak, heti 3, ill. 5 órában, így nyelvtudásuk hasonló a négyéves gimnázium tanulóinak angolnyelvtudásához, akik viszont csak egy nyelvet tanulnak heti 5 órában. A szakközépiskolás diákoknak nem erőssége az idegen nyelvek tanulása, mindössze alacsony nyelvtudással rendelkeznek, ami persze az alacsony heti óraszám következménye lehet (2 óra).



102. ábra Milyen nyelveken beszélsz? (szintmegjelöléssel)

A másik kulcskompetencia a számítógép-kezelés. Ennek vizsgalásához szükségesnek tűnt a 4 éves gimnázium két osztályának szétválasztása, melyek tantárgyi struktúrája épp az informatika oktatás terén tér el.

A mai fiatalok haladnak a korrallal, hiszen a számítógép nem ismeretlen számukra, mindennapjaik részévé vált. Ennek megfelelően a fiatalok több mint fele nyilatkozott úgy, hogy jól ért a számítógéphez. A számítógép-kezelők aránya a 8 éves ill. a 4 éves gimnázium informatikára szakosodott osztályában a legmagasabb, 80% körüli. Hasonló az eloszlás az otthoni számítógép-tulajdonosok tekintetében is, habár a szakközépiskolások kissé leszakadnak a gimnazistáktól e téren. Internet-hozzáféréssel a 8 éves gimnazisták dicsekedhetnek leginkább, s legkevésbé jellemző ez a szakközépiskolásokra.

Ha jobban megnézzük a számokat (60. táblázat), kitűnik, hogy a számítógéphez értők, ill. a számítógéppel rendelkezők aránya nem esik messze egymástól. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy csak az tanulja meg kezelni, akinek otthon is van módja gyakorolni, mint pl. a 4 éves gimn. nyelvi osztálya esetében, ahol iskolában egyáltalán nem tanulnak számítógép-használatot. De előfordulhat az ellenkező eset is, mely szerint az iskolai számítógépezés arra motiválja a gyerekeket (és szüleiket), hogy otthonra is beszerezzenek egy számítógépet.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES NYELVI	4 ÉVES INFORM.	4 ÉVES SZAKKÖZÉP.
Ért a számítógéphez	80%	48%	81%	48%
Van otthon PC	73%	52%	76%	38%
Internet-hozzáférés	27%	22%	19%	10%
Heti iskolai óraszám	2	0	3	1

60. táblázat A fiatalok számítógéppel kapcsolatos ismeretei az iskolai óraszám függvényében

Itt említeném meg a gyerekek által látogatott különórákat is, mivel többségében (1-2 esetet kivéve) ezek nem iskolán kívüli fizetett képzések, hanem iskolán belül választható szakkörök. A 8 éves gimnázium tanulóinak 85%-a vesz részt különórákon, melyek jelentős részét az idegen nyelvoktatás (58%) ill. a számítástechnikai teszi ki (27%). A 4 éves gimnáziumba járók alig több mint egyharmada jár különórára (36%), ebből 14%-ot a számítástechnika teszi ki (kizárólag az informatikai osztályban). A szakközépiskola tanulóinak csaknem kétharmada vesz részt különórán (57%), főként sport és testnevelési célzattal (29%), ill. ők is informatikai szakkört látogatnak (24%).

A fentiek mellett fontos a tanult tárgyak jellege is, melyek a későbbi továbbtanulási lehetőségekre is jelentős hatással bírnak. Az utóbbi években vezették be a középiskolákba a társadalomtudományi tárgyak oktatását, feltehetően a továbbtanulási irányok kibővítése miatt. A fiatalok így pszichológiai, szociológiai, közgazdaságtani, filozófiai és jogi alapismeretekre tehetnek szert a korábbi polgári nevelés órák keretén belül. Az órák bevezetése azonban nem történt szakszerűen, szaktanár hiányában az iskoláknak más szakos tanerők előadására kell szorítkozniuk, s tankönyvek sem álltak rendelkezésre megfelelő mennyiségben és nyelven. A 4 éves gimnázium diákjai szerint kettejüknek jutott egy könyv, de ez is: *„bent volt egész évben a fiókomban, nem kellett semmire”*.

A kérdőív egyik kérdése ezen tudományok ismeretét mérte fel, arra a az egyszerű kérdésre keresve a választ, vajon meg tudják-e egyáltalán fogalmazni a fiatalok mivel is foglalkoznak az egyes tudományágak képviselői. Hiszen az a tény, hogy a tárgy a tantervben szerepel, nem jelenti azt, hogy a fiatalok el is sajátították.

Az archeológus és a néprajzkutató foglalkozások tűntek a legkönnyebbnek a fiatalok számára, de a pszichológus munkakörével is tisztában voltak. A szociológus feladatköre már nagyobb fejtörést okozott, a kérdőíves felmérésem hatására többen a „felméréseket készít” definícióval határozták meg. Mások a társadalmi problémákat, ill. az emberek szociális problémáinak vizsgálatát hangsúlyozták. Az antropológiáról azonban a fiatalok többsége nem is hallott, így érdekes válaszok születtek. Egyesek szerint az emberek őseit kutatja, mások szerint madarakkal vagy őslényekkel foglalkozik, de olyan is volt aki szerint a testfelépítést, ill. a csillagok állását kutatná.

Legmeglepőbben mégis a közgazdász meghatározása alakult, hiszen a diákok egy része eleve erre a szakra készül, és feltételeztem, hogy tudatában vannak, mit is

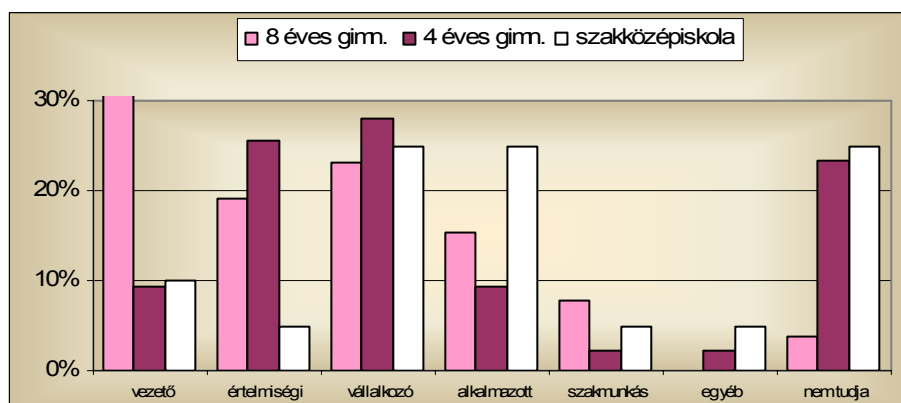
takar a közgazdaságtan. A négy éves gimnazisták szerint a közgazdász (csak) pénzügyekkel foglalkozik, ill. hivatali munkát végez. A nyolcéves gimnazisták véleménye szerint gazdasággal foglalkozik, többek szerint könyvel, de néhányan a közgazdászt állatok, növények termesztőjeként, ill. mezőgazdasággal kapcsolatos foglalkozásként írták le. Végül a mezőgazdasági iskolában adott válaszok azért is meglepőek, mert itt közgazdaságtanra szakosodott fiatalokról van szó, akik egyrészt elutasították a válaszádat (nem tudni tudatlanság vagy érdektelenség miatt), ill. úgy határozták meg, mint aki a gazdaságossággal foglalkozik, ill. mezőgazdaságban vállalkozik. A válaszok tekintetében elmondható, hogy a két gimnáziumban hasonló arányban adtak választ a kérdésekre, ellenben a mezőgazdasági iskolába járó fiatalok passzivitásba menekültek, tőlük alig néhány válasz született.

8.1.4 Továbbtanulási aspirációk és pályatervek

A fiatalok 6 hónappal az érettségi előtt még nem igazán tudják, milyen pályát képzeljenek el maguknak. Pontos pályaelképzelése a gimnazisták 27%-nak, a szakközépiskolások 24%-nak van. Egyáltalán nincs elképzelése a nyolcéves gimnazisták 12, valamint a többiek 18%-nak. A többi fiatal csak körülbelül tudja, hogy mit szeretne csinálni.

A „mi szeretnél lenni, ha nagy leszel?” kérdésre a diákok kétharmada-háromnegyede adott valamilyen választ. A 8 éves gimnazisták egy csoportja igényes foglalkozásokat tűzött ki maga elé: vegyészmérnök, geológus, jogász, közgazdász, informatikus, történész, orvos, tanár, de olyan is van, aki katasztrófavédelemmel szeretne foglalkozni. Az osztály negyede nem válaszolt a feltett kérdésre, voltak viszont, akik fodrászt, pincéernőt vagy kozmetikust jelöltek meg, amihez eredetileg nem kellett volna gimnázium, és szakmunkásképzőben is kitanulhatták volna a szakmát. Mindez a fiatalok tanácstalanságát támasztja alá a pályaválasztási folyamat során.

Hasonló a bizonytalanság a 4 éves gimnáziumban is, ahol pl. az egyik tanuló „pszichológus vagy kozmetikus” szeretne lenni, figyelmen kívül hagyva a két pálya közti jelentős különbséget. Legtöbbször viszont informatikusnak vagy tolmácsnak készülnek. A legmeglepőbbben mégis a szakközépiskola diákjai nyilatkoztak, hiszen mezőgazdaságra szakosodott iskola lévén a fodrásznő, sofőr, szakács, pincér, autószerelő, ill. a fitness edzői pálya nem igazán logikus választás. Hogy mégis milyen jellegű pályát képzelnek el maguknak, azt a 103. ábra foglalja össze.



103. ábra Milyen jellegű pályát képzelsz el magadnak?

Hátulról haladva a fiatalok egynegyede még jövőendő pályája jellegét sem tudja igazán elképzelni. A szakközépiskola tanulóit az alkalmazotti, ill. a vállalkozói pálya vonzza, értelmiségi pályát kevesen képzelnek maguknak. A 4 éves gimnázium tanulói 28%-a kezdene vállalkozásba, 35% vezető vagy értelmiségi pályán látná magát szívesen. A 8 éves gimnázium tanulói legkevésbé bizonytalanok jövőjüket illetően, s a vállalkozói pálya kevésbé csábítja őket, inkább vezetői (31%) vagy értelmiségi (19%) munkakörben tevékenykednének.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉPISKOLA
ehhez van kedvem	65%	52%	48%
jó életet biztosít	35%	27%	24%
fontos a társadalomnak	35%	23%	24%
érdekes, változatos	31%	36%	14%
sokat lehet vele keresni	27%	21%	19%
ehhez van tehetségem	23%	23%	24%

61. táblázat Mért ezt a pályát választottad?

Hogy mért is vonzó számukra az általuk választott pálya? A fiatalok több mint felének egyszerűen „ehhez van kedve” (61. táblázat). A nyolcéves gimnázium tanulóinak egyaránt fontos, hogy a választott pálya hasznos legyen a társadalomnak, de egyben nekik is jó életet biztosítson. Ezt követi az érdekes, változatos munka, a kereset nagysága, végül az ehhez van tehetségem zárja a sort. A négyéves gimnázium tanulói ettől eltérően nagyra értékelik az érdekes munkát, mely a második helyen szerepel körükben. Végül a szakközépiskolások számára épp a munka érdekes, változatos jellege a legkevésbé vonzó, s utolsó helyen szerepel.

A pályaválasztást nyitott kérdésben is megindokolhatták a fiatalok. Fő okként „mert ez érdekelt” szerepelt, vállvetve az „ebből jól meg lehet élni” válasszal, mely arra utal, hogy a fiatalok választási lehetőségeit az anyagi feltételek megteremtésére irányuló törekvés jelentősen behatárolja.

„Próbáltam olyan területet választani, amely érdekel, és amivel el tudom képzelni a jövőmet.” Említi az egyik fiatal, míg a másik úgy véli „sok pénzt akarok

keresni, hogy ne kelljen nélkülözni”. Van aki úgy érzi, az a legjobb, ha több szakmája lesz, mert így kerülheti el leginkább az anyagi gondokat. A pusztá érdeklődés mellett persze elhivatottság is szerepel: „igazat megvallva nem is tudom. Ez belülről jön. Talán csak változtatni szeretnék ezen az örült világon”. „Szeretném átadni a tudást másoknak, akiknek erre szükségük van.” „Erről sokat írhatnék, egyszerűen segíteni szeretnék.”

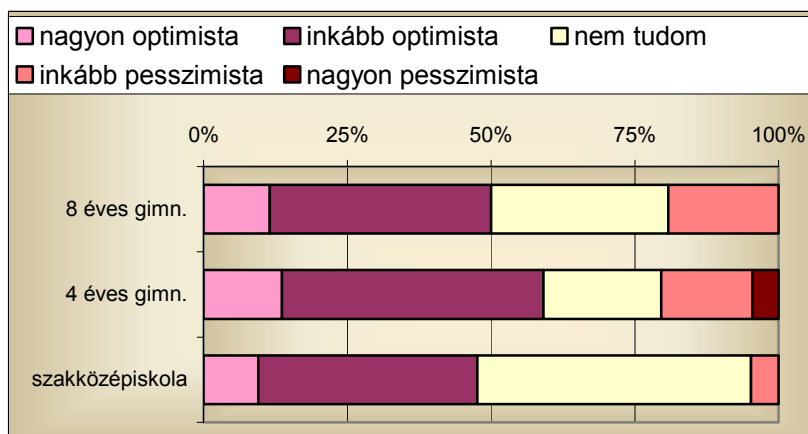
A mezőgazdasági iskolás fiatalok a „szeretem” válaszok mellett más jellegű véleményeknek is hangot adtak. „Mert akkor még ez érdekelt”, „mert mindig is szükség lesz a mezőgazdasági termelésre”, „mert muszáj volt”, de vannak olyanok, akik úgy vélik, „bármilyen, csak jólkereső állás legyen”, ill. „a munkás nagy pénzkereseti lehetőség” a továbbtanulással szemben.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉPISKOLA
rajtad	1,19	1,40	1,45
körülményeken	2,91	2,63	3,08
szerencsén/véletlen	3,00	3,10	3,25
szüleiden	3,17	2,78	2,43
iskolán/tanárokon	3,42	3,43	2,80

62. táblázat Mennyire múlik a következőkön, hogy elérd célodat?

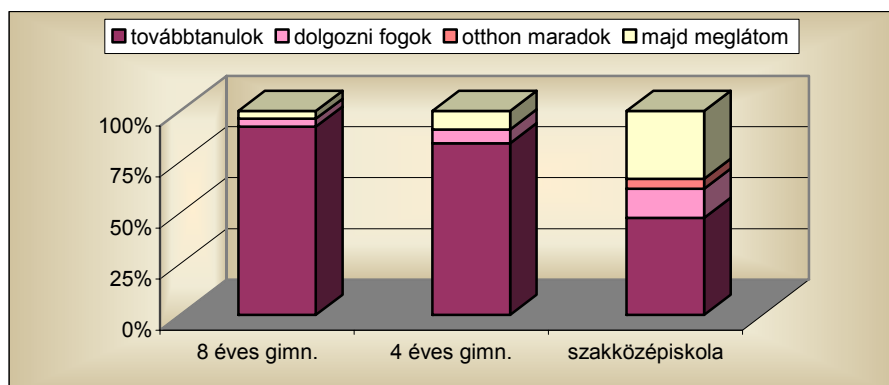
A fiatalok rangsorolták, mennyire múlik egyes tényezőkön, hogy elérjék céljukat (62. táblázat). Érthetően egyöntetűen úgy vélték, hogy főként rajtuk múlik a siker, de a gimnazisták a körülményeknek és szerencsének is nagy szerepet tulajdonítottak. A szülők és főként a tanárok hatását vélték a legalacsonyabbnak. Ezzel szemben a szakközépiskolások épp szüleiknek és tanáraiknak tulajdonítottak nagyobb hatást mint az általuk nem befolyásolható tényezőknek.

Hogy mennyire bíznak jövőjük alakulását nézve a diákok fele az optimisták közé tartozik, habár jelentős azok aránya is, akik meg se tudják ítélni a választ. A pesszimisták aránya a szakközépiskolások körében a legalacsonyabb, s csak a 4 éves gimnáziumban van néhány nagyon pesszimista fiatal (104. ábra).



104. ábra Jövő alakulását tekintve mennyire vagy optimista?

Fontos kérdés, hogy is tervezik a fiatalok az életüket az érettségi után (105. ábra). A gimnazisták egyértelműen a továbbtanulást preferálják, a szakközépiskolások jelentős része viszont még bizonytalan a jövője alakulását nézve.



105. ábra Hogy tervezed, hogyan alakul az életed az érettségi után?

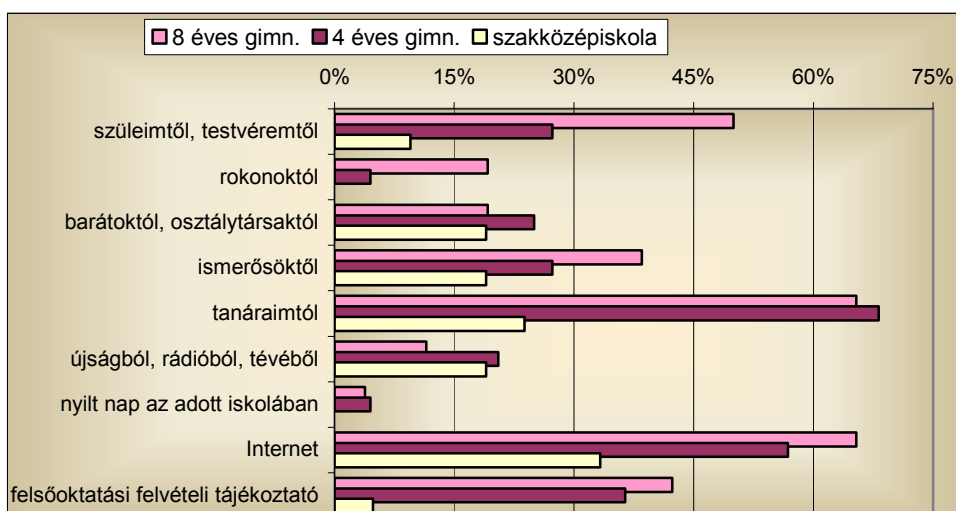
Arra a kérdésre, hogy volt-e valaki, aki megpróbálta lebeszélni őket a továbbtanulásról a gimnazisták 15%-a válaszolt igennel. A szakközépiskolások közül mindössze egy tanuló volt, akit megpróbáltak lebeszélni (ismerős), akinek szemében a tanulás fölösleges időpocsékolásnak tűnt. A lebeszélők közt volt apa, testvér, nagyszülő, rokon, barát és tanár is. A leggyakoribb indok az inkább dolgozni, menj! (jobb életem lenne, ha elkezdenék dolgozni) mert nem tanulok jól..stb.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉP- ISKOLA
neked	2,96	2,98	3,00
édesanyádnak	2,35	2,39	2,18
körülményeknek	2,08	2,18	2,07
édesapádnak	1,92	2,16	2,17
barátaidnak	1,23	1,33	1,25
tanáraidnak	1,19	1,39	1,25

63. táblázat Kinek mekkora beleszólása van abba, hogy mit csinálsz a középiskola után?

Azt nézve, hogy kinek mekkora beleszólása van abba, hogy hogyan alakul a fiatalok élete az érettségi után, a sorrend eléggé hasonló (63. táblázat). Meglepő módon azonban a körülményeknek nagyobb beleszólásuk lehet, mint az édesapáknak. A 8 éves gimnázium tanulói a barátoknak nagyobb hatást tulajdonítanak, mint a tanároknak, szemben a 4 éves gimnazistákkal, ahol a helyzet fordított.

A fiatalok háromnegyede választott főiskolát a gimnazisták közül, a szakközépiskolások körében ez az arány mindössze 24%. A többiek felépítményi iskolát választottak, vagy munkát vállalnak majd. A gimnazisták egy-egy kivétellel mind nappali képzésre készülnek, ellenben a szakközépiskolások 14%-a a kevésbé igényes távutas formát választaná.



106. ábra Kitől, honnan szereztél információt a továbbtanulási lehetőségekről?

Hogy honnan szereztek információt arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségeik vannak, a gimnazisták körében a tanárok, az Internet, valamint a felsőoktatási felvételi tájékoztató nyújtott segítséget. A nyolcéves gimnázium tanulói szűkebb családjuk és ismeretségi körük információit is felhasználták. A szakközépiskolások körében a tájékoztató szerepe minimális, legtöbbször az Internetet böngészték, vagy tanároktól, barátoktól, ismerősöktől kértek tanácsot. Nyílt nap látogatása az adott intézményben egyáltalán nem bevett módja az iskolaválasztásnak.

A fiatalok számára fontos tényező, hogy milyen nyelven végzik tanulmányaikat. A fiatalok 70%-a legszívesebben anyanyelven végezné tanulmányait. Az anyanyelvi oktatás fontosságát a fiatalok összekapcsolják szülőföldjükkel, hiszen a részletező kérdésben az első helyen a „Szlovákiában, de magyarul” változat szerepelt. Ezt követte a magyarországi felsőoktatás, végül pedig a „Szlovákiában szlovákul” verzió zárta a sort. A sorrend mindkét gimnáziumban azonos, a szakközépiskolásokat az alacsony minta miatt e célból nem elemzem.

A fiatalok nyilatkoztak arról is, elmennének-e levelező képzésre, ha a nappali nem sikerül, 40%-uk válaszolt igennel. Hasonlóan nyilatkoztak a szlovák nyelvű képzésről is, azaz ha nem lenne más választás, akkor a szlovákkal próbálkoznának. Ezzel szemben költségtérítéssel járó képzést már nem tudták felvállalni a fiatalok, mindössze 8% nyilatkozott úgy, hogy még ez is szóba jöhet.

Az iskolaválasztási szempontokat illetően (64. táblázat) a fiatalok nem csak azt akarják, hogy azt tanulhassák, amire vágnak, de ugyanolyan fontos számukra, hogy érvényesülni is tudjanak a főiskola befejezése után. A négy éves gimnázium diákjai a minőségi szempontokat helyezik előtérbe az anyagiak helyett, az elismert diploma, a magas színvonal, valamint az anyanyelvi oktatás fontosabb számukra mint az, hogy majd jól keressenek, azaz egyenlőre magára az iskolára koncentrálnak. Az, hogy könnyű legyen bejutni avagy közel legyen a lakóhelyhez, kevésbé fontosabb, mint az, hogy ne jelentsen a képzés túl nagy anyagi leterhelést a családnak.

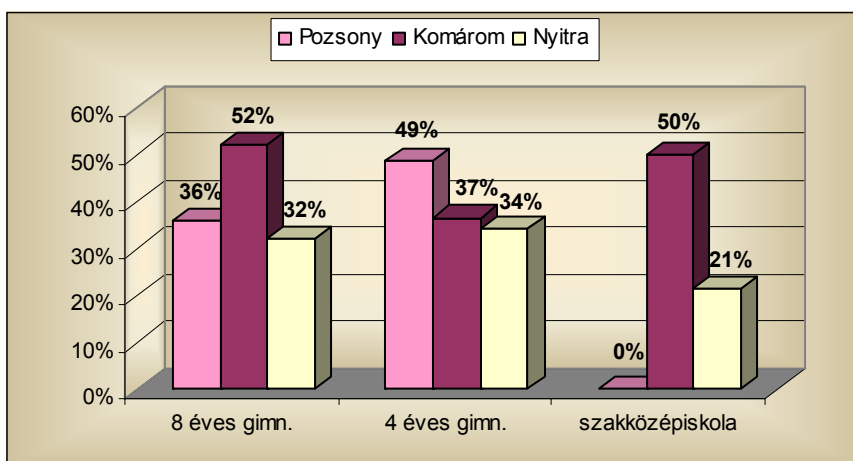
	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉP- ISKOLA
biztosan el tudjak helyezkedni, ha végeztem	85%	75%	33%
azt tanulhassam, amire vágyom	81%	86%	48%
jól keressek, ha elvégeztem	65%	43%	29%
fontosak a körülmények, a jófelszereltség	62%	34%	33%
elismert diplomám legyen	54%	64%	19%
magyarul tanulhassak	54%	48%	43%
könnyű legyen bejutni	42%	34%	33%
magas színvonalon oktassanak	31%	48%	5%
jó nevű, elismert egyetem	27%	36%	10%
minél kevesebb pénzbe kerüljön	27%	46%	33%
minél közelebb legyen a lakóhelyemhez	12%	16%	14%

64. táblázat Milyen szempontok fontosak az iskolaválasztásodnál?

Érdekesen alakult viszont a szakközépiskolások sorrendje. Azon túl, hogy azt tanulhassák, amire vágnak, az is nagyon fontos, hogy magyarul tanulhassanak, biztosan legyen munkahelyük, ha elvégezték, valamint hogy kevés pénzbe kerüljön. A középmezőnyben szerepel náluk az is, hogy könnyű legyen bejutni, illetve hogy ha elvégezték, jó keresetük legyen. Az hogy jó nevű, elismert egyetem legyen, avagy a képzés színvonalas volta egyáltalán nem fontos tényező, hiszen előbbre helyezték nála még azt is, hogy minél közelebb legyen a lakóhelyükhöz.

Ha Szlovákiát nézzük, a fiatalok választásai néhány város, ill. felsőoktatási központ köré gyülekeznek. A legkedveltebb célpontok mindig is Nyitra és Pozsony voltak, ehhez jött hozzá újabban a magyar egyetem megalapításával Komárom. A következő ábra a jelenlegi célpontokat tükrözi, a fiatalok esetenként két várost is megjelöltek. A városok nem csak a lakhelytől való távolság vonatkozásában érdekesek, hanem minőségbeli különbségeket is tükröznek. A legszínvonalasabb felsőoktatási intézmények Pozsonyban találhatóak, ide a legnehezebb bekerülni. Nyitra kevésbé színvonalas, már annál az objektív oknál fogva is, hogy itt korábban csak főiskolai szintű képzés volt, míg a főiskolákat egyetemmé nem változtatták. Komárom egy új folt a felsőoktatási palettán s feltehetően azért választják, mert úgy érzik, itt több esélyük van, mivel nem kell a többségi fiatalokkal „versenyezni” a helyekért.

A komáromi egyetem a 8 éves gimnázium, ill. a szakközépiskola tanulói körében a legkedveltebb, a négyéves gimnazistáknak mindössze 37%-a preferálja. Ők leginkább pozsonyi egyetemeket céloznának meg, egy harmaduk pedig Nyitrával is beérné. A szakközépiskolások választása egyértelműen tükrözi az iskolák közti különbségeket. Ők egyáltalán nem jelöltek meg fővárosi intézményt, Nyitrán pedig feltehetően a mezőgazdasági egyetem a fő célpontjuk. Komáromot azok választják, akik úgy érzik lenne esélyük a magyar nyelvű képzésben (107. ábra).

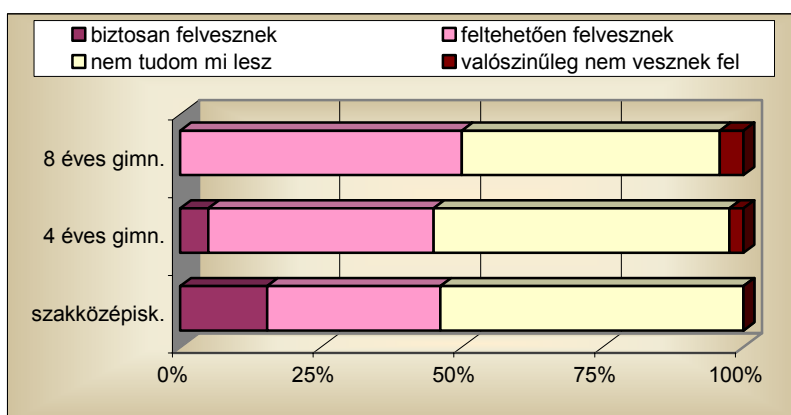


107. ábra Szlovákián belül melyik egyetemi városban tanulnál leginkább?

A megcélzott egyetemek szűkösségét mutatja az is, hogy a konkrét főiskolát megjelölő nyolcéves gimnázium tanulói közül első helyen a pozsonyi Komensky Egyetemet (20%), a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemet (13%) ill. a Selye János Egyetemet (33%) jelölték meg. Hasonlóképp a négyéves gimnáziumban a nyitrai egyetemet (37%), valamint a Selye Jánost, a Komensky Egyetemet, valamint a pozsonyi műszaki egyetemet jelölték meg (16%).

Arról, hogy ki hozta meg a döntést, a gimnazisták két harmada nyilatkozott úgy, hogy egyedül döntött, a többiek szüleikkel együtt hozták meg a döntést. A szakközépiskolások közül a kérdésre választ adók háromnegyede hozott egyéni döntést, egynegyedük szüleivel együttműködve döntött.

Hogy mit várnak el a felvételtől? Meglepő módon a szakközépiskolások a legbiztosabbak a sikert illetően, a gimnazisták inkább óvatosabban fogalmaznak, semmit sem vesznek biztosnak. A diákok fele még így is teljesen bizonytalan, nem tudja elképzelni, mekkora esélyei vannak a felvételin (108. ábra).



108. ábra Mit vársz a felvételtől?

A fiatalok esélyeiket latolgatva arról is nyilatkoztak, szerintük mitől függ az, hogy felveszik-e őket (65. táblázat). Az első két helyen minden iskolában az alapos felkészültség ill. az eddigi jó tanulmányi átlag szerepelt. Ezt a nyolcéves

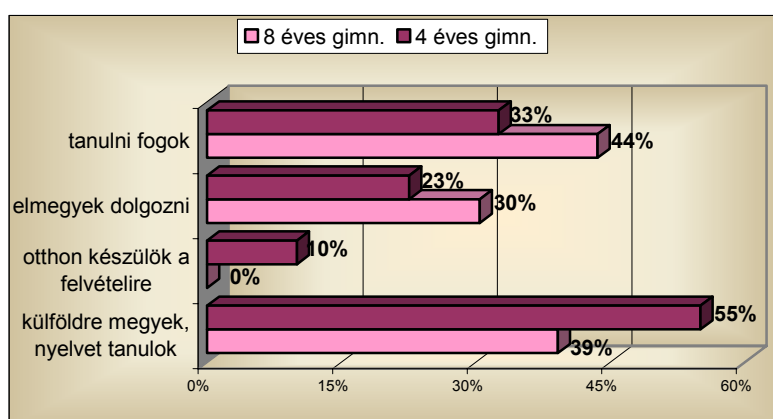
gimnazistáknál a szlovák nyelvismeret, majd a szerencse követi, s ezután következik az idegen nyelvtudás. Az utolsó helyeket a protekció, ill. az anyagi lehetőségek foglalják el, ami azt mutatja, hogy inkább önmagukban bíznak a fiatalok.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉPISKOLA
alapos felkészültség, tudás	1,59	1,21	1,33
eddig jó tanulmányi átlag	2,66	2,95	2,25
szlovák nyelv ismerete	3,24	5,10	5,00
szerencse	3,76	4,67	4,50
idegen nyelvtudás	4,05	3,87	3,86
protekció	4,22	4,34	5,83
anyagi lehetőségek	4,95	3,97	4,29

65. táblázat Szerinted mitől függ, hogy felvesznek?

A négyéves gimnázium tanulói úgy vélik a szlovák nyelvtudás, ill. a szerencse a legkevésbé lényegesek, ennél fontosabb az idegen nyelvtudás, az anyagi lehetőségek és a protekció. A szakközépiskolások sorrendje ehhez hasonlóan alakult, annyi különbséggel, hogy a szerencse náluk megelőzi a protekciót.

A gimnazisták több mint 70%-a megpróbálkozna a felvétellel jövőre is, ha idén nem sikerül. Egynegyedük még bizonytalan ezt illetően: „majd meglátja”. Biztosan újra próbálkozik a szakközépiskolások 23%-a, kétharmada majd meglátja, s nem próbálja meg újra 15%. Kérdés marad azonban, hogy mihez kezdenek a fiatalok abban az egy évben, amíg újra próbálkozhatnak a felvétellel. Mindenképpen tanulni fog valamit a fiatalok harmada ill. csaknem fele, munkába állni ennél sokkal kevesebben terveznek. Viszonylag nagy az érdeklődés a külföld iránt, a fiatalok fele az egy évet utazással, nyelvtanulással töltené el a legszívesebben.



109. ábra Ha úgy döntesz, hogy újra megpróbálsz mit csinálsz a köv. egy évben?

8.1.5 Munkavállalás, hosszú távú tervek

Az elhelyezkedési lehetőségeket a fiatalok inkább kedvezőtlennek ítélik meg lakóhelyük környékén (66. táblázat). A gimnazisták több mint harmada tartja

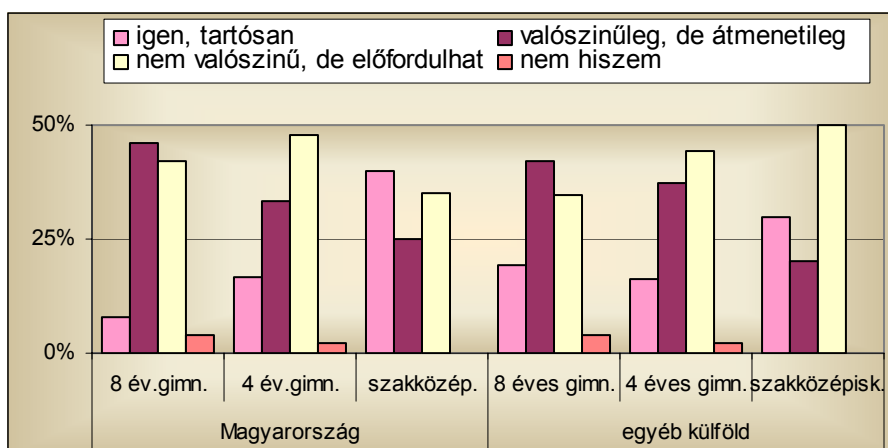
kifejezetten kedvezőtlennek, de leginkább pesszimisták e tekintetben a 4 éves gimnázium tanulói, akik háromnegyede inkább kedvezőtlennek ítéli meg elhelyezkedési esélyeit. Pozitív képe csak a szakközépiskolásoknak van, kétharmaduk úgy véli, „közepes” lehetőségei vannak a munkavállalásra, de 11%-uknak fogalma sincs a helyzetről.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉP- ISKOLA
nagyon kedvezőek	0%	2%	0%
kedvezőek	20%	2%	16%
közepesek	20%	14%	63%
kedvezőtlenek	24%	31%	11%
nagyon kedvezőtlenek	36%	43%	0%
fogalmam sincs	0%	7%	11%

66. táblázat Tapasztalataid szerint a lakóhelyed környékén az elhelyezkedési lehetőségek a te végzettségeddel...?

Munkavállalás céljából akár más városba is költözne a gimnazisták kétharmada és a szakközépiskolások 38%-a. Naponta ingázna is akár a nyolcéves gimnazisták 46, a 4 éves gimnazisták 39, valamint a szakközépiskolások 19%-a. Azért a magyarulta vidéket részesítenék előnyben, hiszen alig 10-20% vállalná, hogy szlovák nyelvterületre költözzön. Más országba költözni már inkább hajlandók a fiatalok, a gimnazisták háromnegyede, a 4 éves gimnázium tanulójának fele, ill. a szakközépiskolások csaknem 43% cserélné országot egy jó munkahely kedvéért.

Konkréten Magyarországon tartósan tervez munkát vállalni a szakközépiskolások 40%-a. A gimnazisták inkább az átmeneti jellegű munkavállalást tartják elképzelhetőnek, ám máshol külföldön sokkal szívesebben dolgoznának: a 8 éves gimnázium tanulójának kétharmada számol külföldi munkavállalással élete során. Ugyanez a 4 éves gimnazisták felére jellemző, de a fiatalok másik fele sem zárja ki teljesen ezt a lehetőséget.



110. ábra Mit gondolsz, fogsz életed során külföldön dolgozni?

A jövőbeni terveket illetően (67. táblázat) a fiatalok több célt is megjelölhettek a következő öt évre vonatkozóan. Legtöbb hasonlóság a két gimnázium diákjai közt mutatkozott, s jelentősen eltértek ettől a szakközépiskolások tervei.

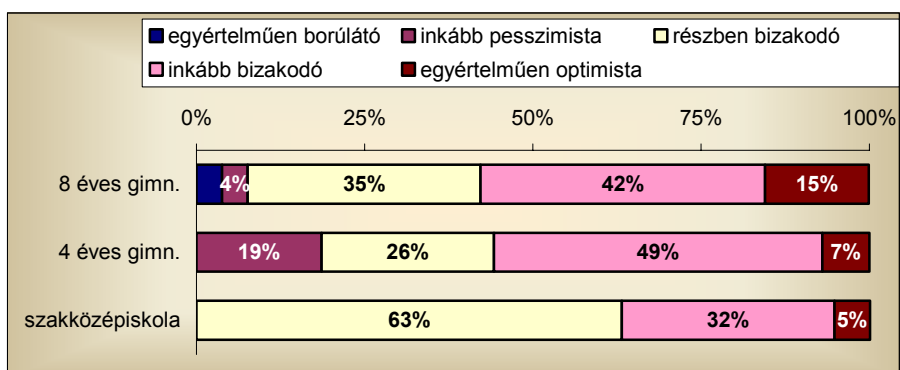
A gimnazistáknál első helyen a továbbtanulás áll, a nyolcéves gimnázium minden tanulója ezt tűzte ki céljául. Ezt követi a nyelvtanulás, ill. az elhelyezkedés, valamint az önálló életvitel megteremtése. Sokan szeretnének utazni, saját lakáshoz, autóhoz jutni. A fiatalok csaknem 40%-a külföldi munkavállalásban gondolkodik, az Európai Unióhoz való csatlakozás óta ez a korábban népszerű magyarországi munkavállalást is túlhaladja. A szakmai sikerek egyelőre kevésbé vonzóak, s vállalkozás indításában sem gondolkodnak még. A házasságkötés a fiatalok 15%-nak éleletterveibe még befér, de a gyerekvállaláson már csak kevesek gondolkodnak.

	8 ÉVES G.	4 ÉVES G.	SZAKKÖZÉP.
továbbtanulás, szakmaszerzés	100%	80%	52%
nyelvtanulás	77%	52%	24%
elhelyezkedés, munkahely	69%	55%	62%
önálló életvitel	62%	46%	14%
utazás	46%	36%	24%
saját lakás	42%	32%	43%
autóvásárlás	39%	32%	48%
külföldi munkavállalás (kivéve Mo.)	39%	14%	24%
magyarországi tanulás	19%	14%	5%
házasságkötés	15%	11%	19%
magyarországi munkavállalás	15%	14%	29%
szakmai sikerek	15%	23%	10%
egyéni vállalkozás	8%	9%	29%
gyerekvállalás	4%	7%	10%

67. táblázat Milyen terveid vannak a következő öt évre?

A szakközépiskolásoknál a munka, a tanulás (szakmaszerzés), autó és lakás áll az élen. Szorosan követi a magyarországi munkavállalás, ami az egyéb külföldi munkánál vonzóbb körülményben, feltehetően mert idegen nyelvtudásuk másra nem ad lehetőséget. Csaknem harmaduk gondolkodik saját vállalkozás beindításában, 20%-uk öt éves tervében házasság is szerepel.

Hogy hogyan ítélik meg terveik megvalósulásának esélyét, a nyolcéves gimnázium diákjai a legbizakodóbbak. 15%-uk egyértelműen optimista, 42% inkább, további 35% pedig részben bizakodik. A pesszimisták együttes aránya 8%. Borúlátók nincsenek viszont a szakközépiskolások körében, a fiatalok kétharmada részben, 32% inkább bizakodó, 5% pedig egyértelműen optimista (111. ábra).



111. ábra Hogyan ítéled meg személyes terveid megvalósulásának esélyét?

Hogy milyen értékek fontosak a fiatalok életében, a tízes skálán mért értékelés mutatja. A 68. táblázat a 8 éves gimnazisták válaszai szerint van rendezve.

	8 ÉVES GIMN.	4 ÉVES GIMN.	SZAKKÖZÉPISKOLA
terveid megvalósuljanak	9,65	9,29	9,74
család	9,46	9,84	9,76
barátok	8,88	7,95	7,75
művelt vagy	8,77	9,26	8,56
mennyi a jövedelmed	8,65	8,31	9,00
magyar vagy	8,50	8,80	8,68
munka, hivatás	8,42	8,65	8,62
milyen munkát végzel	8,42	9,02	9,60
szabadidő, kikapcsolódás	8,31	8,10	8,40
pénz	8,19	8,05	8,35
férfi/nő vagy	7,85	7,98	7,88
vallás, hit	7,42	6,19	6,33
hasznos vagy a társadalomnak	7,31	7,68	8,37
környezet állapota	6,88	7,78	8,00
kultúra, műveltség	6,69	7,86	5,68
politika, közélet	3,88	4,26	4,10

68. táblázat Mennyire (lesznek) fontosak neked az alábbi dolgok az életedben?

A fiatalok családjukat valamint terveik megvalósulását helyezték az első-második helyre, ezek a legfontosabbak számukra. A nyolcéves gimnazistáknál ezt a barátok követik, majd aztán az, hogy mennyire műveltek ill. ötödik helyen szerepel az is, hogy mennyi a jövedelmük. A négyéves gimnazistáknál a harmadik helyen az szerepel, mennyire műveltek, ezt követi fontosságban, hogy milyen munkát végeznek, ill. hogy magyarok. A barátok náluk csak a 11. helyre szorultak. A szakközépiskolások számára a munkájuk jellege és a jövedelem szerepel 3-4. helyen, s a barátok alig számítanak (13.hely).

Az utolsó helyeken a politika, kultúra, környezet, vallás szerepelnek, melynek nem tulajdonítanak nagy fontosságot a gyerekek. Igazán a politika és a közélet az, ami jelentősen lecsúszik a listán szereplő többtől, mindhárom csoportnál utolsó helyen szerepelve.

8.2 Továbbtanulási stratégiák (interjúelemzés)

Az elkészített interjúkból egyértelműen kiderül a fiatalok iskolaválasztási folyamata, úgy alap, közép-, mint felsőfokot illetően. Az interjúkban az alapiskola kiválasztásától kezdve minden fontosabb csomópontra fény derül a diákok életében.

8.2.1 Alapiskola-választás, tanulási attitűdök

Az alapiskola (nyelvének) kiválasztása az első és egyben a legfontosabb döntés egy kisebbségi gyermek életében. Meghatározza a gyermek későbbi identitását, kötődését anyanyelvéhez és kultúrájához, de tudását és lehetőségeit is behatárolja a jövőre nézve. Sokak számára ez mégsem „igazi” döntési helyzet, hiszen tulajdonképpen nincsen választási lehetőség: *„mivel magyarok vagyunk [a szlovák iskola] tulajdonképpen nem is jött szóba.”* (E11)¹¹ Jellemző, hogy alapiskolát még szülők választanak a gyermekeik helyett, de a fiatalok mégha utólag is, de helyeslik szüleik döntését.

„Nagyon fontos volt, mert mi magyaroknak valljuk magunkat ugye, itt Felvidéken mi jobban tudatosítjuk azt, hogy magyarok vagyunk, mint Magyarországon, úgyhogy semmiféleképpen nem jöhetett volna szóba szlovák iskola.” (E01)

„Szerintem nekik meg se fordult a fejükben az, hogy szlovák iskolába járassanak, mert ők is magyar iskolába jártak, testvérem is, mert magyarok vagyunk. Én se tudtam volna magam szlovák iskolában soha elképzelni, nekem így jó, ahogy van.” (A04)

„Hálát adok a sorsnak, hogy ez így alakult. Semmi kifogásom a szlovák nyelvvel szemben, lehet hogy kicsit részre hajló vagyok, nem tagadom, de én büszke vagyok arra, hogy magyarul tanulhattam, és a gondolkodásom is e szerint a nyelv szerint alakult ki.” (A07)

Kisebbségben - az iskola a nemzeti identitás megtartásához vezető egyetlen járható út. A közgyakorlattal szemben, vannak olyan vegyes házasságból származó fiatalok, akik szülei „meglepő módon” magyar iskolát választottak – többségi helyett. Szüleik döntését a fiatalok is teljesen jogosnak találják, hisz a magyar iskola mindkét kultúra ápolására lehetőséget nyújt, szemben a többségivel, amely teljesen kirekeszti a másikat.

„Az a helyzet, hogyha én szlovák iskolába jártam volna, akkor a magyar oktatás kimaradt volna, de ha magyar iskolába járok, ugyanúgy van szlovák óra is, a szlovákkal ugyanúgy foglalkozom [...] Úgyhogy ezt találtuk előnyösebbnek.” (E09)

A fiatalok persze tisztában vannak a kisebbségi helyzet buktatóival, látják a propaganda hatását, melynek következtében egyes családok szögesen eltérő stratégiát követnek.

¹¹ A feltüntetett idézetek szó szerint rögzített interjúk alapján készültek, az idézetek mögött feltüntetett kódok az interjúalanyok identifikálását szolgálják.

„Addig lesznek itt magyarok, amíg felvállalják. Ilyen családokban általában szélsőséges esetek vannak, vagy magyarok, vagy elszlovákosodnak. Én azt mondom, hogy itt Felvidéken nagyon sokan elszlovákosodnak, akiknek a szüleik magyarok voltak. Van ennek anyagi vonzata is, meg például tudom, hogy a falunkban van egy szlovák alapiskola, nagyon sokan oda járnak a környékről, mert közel van és Szlovákiában élünk, hát tanuljon meg szlovákul a gyerek, ez a fajta gondolkodás érvényesül.” (A07)

A megfelelő iskola kiválasztásán túl az is fontos, hogy a gyerekek mit hoznak magukkal otthonról. Sok mindent eldönt, hogy a szülők hogyan állnak hozzá a tanuláshoz, mennyire hangsúlyozzák fontosságát, avagy mennyire ellenőrzik a gyerekeket e téren. Jellemzően a szülők többféle stratégiát követtek. Sok szülő főként a későbbi érvényesülést hangsúlyozta: *...azzal biztattak, hogy magadnak tanulsz, nem nekünk” (E09).*

„Anyukám mindig mondta, hogy azért tanuljak jól, hogyha egyszer majd nagy leszek, tudjak választani.. a jó tanulás kell hozzá”. (E01)

„Nagyon fontos volt, de remélem, azért nem kellett bennem csalódnium. Azt akarták, hogy érvényesülni tudjak a világban, ne vesszek el, ahová megyek”. (A12)

Sok szülő feltehetően okult saját hibájából és el akarja kerülni, hogy gyermeke is „úgy végezze, mint ő”, kemény fizikai munkát végezve egész életében. Másokat a jelenlegi nehéz gazdasági helyzet késztett arra, hogy gyermekeiket tanulásra buzdítsák.

„Ők mindig mondták, hogy ne hozzak haza rossz jegyeket, meg hogy jól tanuljak. Apukám mindig mondta, hogy azért tanuljak, hogy utána mehessek főiskolára vagy egyetemre, és ne kelljen napszámba járni kapálni, azt csinálhassam, amit szeretek csinálni.” (A04)

„...mindig is azt mondták, hogy tanulj, mert nem lesz belőled semmi, azzal rettentettek el, hogy majd mész munkanélküli és csak itthon fogsz ülni. Aztán én is így gondoltam, hogy jobban megéri tanulni. Most tanulni kell, mégha meg is szenvedek vele, de aztán majd lesz egy jól fizető munkahelyem és nem kell egy fizetéstől a másikig élni.” (E11)

Ami a tanulási stratégiákat illeti, az alapiskola kezdetén legtöbbször édesanyjukkal, néhányan nagyszülővel tanultak együtt, aki többnyire elmagyarázta, valamint kikérdezte a leckét. Később a gyerekek fokozatosan önállósodtak, a tanulás az ő felelősségük lett, magától értetődő kötelességgé vált. Viszont ha szükségét látták, kér(het)tek segítséget, testvértől, osztálytárstól, vagy önállóan oldották meg a problémát.

„Amikor kicsi voltam, mindig nagyikával tanultam, emlékszem rá, földrajzot is, matekot is, úgy számoltunk...aztán mikor már nagyobb lettem, akkor már teljesen önállósultam, meg nem is akartak annyit segíteni, hogy szokjak rá, hogy egyedül tanuljak. Most már nem is kell ösztönözni, hogy no most tanuljál, mert muszáj, egyszerűen érzem azt, hogy kell.. [később] ..ha valamit nem értettem, akkor elmentem a könyvtárba, meg aztán ott volt az Internet, az nagyon segített.. csak nehéz orientálódni benne, sok időt elvesz.”. (E01)

A legtöbb szülő megbízik a gyermekében, s megértően viszonyul az esetleges rosszabb jegyek feltűnésekor is. Középisikolás korra érezhetően elvárják otthon, hogy a fiatalok felelősséggel viszonyuljanak a tanuláshoz, hiszen saját jövőendő életüket alapozzák meg vele.

„Fontos volt nekik, hogy jól tanuljak. Tisztelem is őket ezért és egyetértek velük. A tanulmányi könyvecskét nézték meg, az valamiképpen tükrözte az eredményeimet.” (A07)

„Anyunak nagyon, kegyetlenül fontos volt.. de azért rám bízta.. mindig megbeszéltük, ha rosszabb jegyet hoztam, hogy mi volt a probléma, és én azonnal megpróbáltam kiküszöbölni, olyan sose volt, hogy veszekedett volna velem érte.. mindig megbeszéltük hálístennek..”(E01)

A szülő tanuláshoz való pozitív viszonyulása nem mindig elegendő, ugyanolyan fontos a fiatalok hozzáállása, hogy ők maguk mennyiben látják szükségesnek a tanulást. Természetesen ők az otthoni körülményekből, szüleik életéből indulnak ki, de érzik, hogy a világ azóta megváltozott. Még ha szüleiknek elegendő is volt a szakmunkásképző vagy a nyolc osztály a boldoguláshoz, nekik – akár ugyanazon életszínvonal eléréséhez – többet kell majd letenni az asztalra.

Mindenképpen szeretnék továbbtanulni, jó lenne, mert úgy gondolom, hogy gimnáziumi érettségivel nem sokra mennék az életben. Fontos, hogy legyen valami végzettségem, nem akarok munkanélküli lenni vagy csak úgy lenni itt a világban.. (A04)

A diploma megszerzése nemcsak a munkanélküliség elkerülésére alkalmas, de jobb életkörülményeket is jelent, valamint a társadalmi mobilitás lehetőségét is magával hordja. *„Mindenféleképpen [kell tanulni] a jövő érdekében. Mert ha az ember el akar menni akárhova dolgozni, mindenhol csak a legjobbak kellene. Mindenhova kell a főiskolai diploma... (E11)* Természetesen a magasabb státuszt nem adják ingyen, a fiatalnak – akár egy, két diplomával, nyelvtudással - bizonyítania kell rátermettségét.

Tanulás nélkül az ember el van veszve. Az érettségi csak egy alap, ha az ember valamilyen szakot nem tanul ki, nem tud hogy érvényesülni. A diploma hangot ad neki, másképp néznek az emberre és meg jó ha az ember kitanul valamit, meg ha hozzátanul 1-2 idegen nyelvet, akkor külföldön is dolgozhat, körülnézhet, el tudja dönteni, hogy hol jobb, hol tud jobban érvényesülni. (E09)

Szerintem a tanulás nagyon fontos és szerintem általános dolognak kellene lenni. Valamely országokban ha valakinek egy diplomája van az olyan mint az érettségi, valakinek van már 2 diplomája is. Az lenne a legfontosabb, hogy mindenki annak tanuljon, aminek szeretne. (E05)

A mai fiatalok tájékozottak, haladnak a korrallal, tudatában vannak az iskolázottság és a nyelvtudás értékével, mellyel akár külföldön is boldogulhatnak. Persze nem csak távoli országok és a jövedelmező pénzkeresetei lehetőségek csábítják őket. Egyéni célok mellett a társadalmi célok is előtérbe kerülnek. A tanulás szemükben társadalmi érték is, mely által mindenki előbbre jut.

Hát az, hogy tanuljon, az a jövőben lesz neki fontos mindenféleképpen., fontos, hogy tanuljon az ember a mai világban, mert azzal fogunk fejlődni, a mi országunk is azzal fejlődik, reméljük hogy fog is, főleg az Unióban. Ha megnézzünk egy embert, aki nem tanult látjuk, hogy milyen helyzetben van most például. Persze vannak kivételek, de ez a jellemző függ. (E03)

Mások a társadalmi szerkezet egyenlőtlenségeire hívják fel a figyelmet, itthon le kell győzni a társadalmi különbségeket. A társadalmi mobilitás egyetlen tisztességes útja pedig az iskolán át vezet, a leszakadástól csak a tudás védhet meg.

Nálunk Közép-Kelet Európában fontos egyrészt azért, hogy tudjon is valamit az ember, azaz ad neki valamilyen műveltséget, másrészt vannak előítéletek, diploma kell ilyesmi, ez már ilyen közhely, továbbá azért, mert tényleg aki elmegy főiskolára, egyetemre meg azok közt, akik alapiskolát, középiskolát végeztek, óriási különbségek vannak, nyugaton a helyzet más, van egy fogyasztói társadalom és mindenki beilleszkedik, mindenki ugyanúgy tud érvényesülni, anyagilag ill. gazdaságilag hasonló szinten vannak, itt van azért az érvényesülést tekintve egy „kis” szakadék. Ez a világ megkívánja, hogy az ember tanuljon és tudjon. (A07)

8.2.2 Középiskola-választás

A középiskola-választás komoly fordulópont a gyerekek életében, mivel a későbbi továbbtanulási lehetőségeiket is meghatározza. Még ebben a döntésben is nagy szerepük van a szülőknek, de a fiatalok a tanáraik véleményére is sokat adnak. A középiskola-választást értelemszerűen másként élik meg a 8 éves, mint a 4 éves gimnázium tanulói, hiszen más életkorban kellett meghozniuk a döntést. A fiatalabbak számára 10 évesen még nem is érthető, hogy mit takar a gimnázium, az alapiskola tulajdonképpen folytatásaként élik meg.

Hát akkor nem gondoltam úgy bele, hogy gim, akkoriban nyílt, nyolc éves, és mi úgy láttuk jól, én is meg az anyukám is, hogy mégiscsak maradjak itt, mert a nyolcéves biztosan magasabb színvonal, mint a 4 éves gim. Úgy kerültem ide, hogy úgyis ide jártam egyházbába, akkor ne kelljen változtatni, úgyhogy megpróbáltam ezt és sikerült, most itt is vagyok. (E01)

Mikor elsősek meg másodikosak voltunk, már akkor mondták, hogy ez nyílik és ez egy jó iskola. Akkor sokat beszéltek a tanárok is róla, meg otthon a szüleim is, s amióta én (... faluba) kezdtem járni, én nem gondolkoztam, én mindenféleképpen ide akartam jönni, nem alapiskolába, hanem a nyolcosztályos gimnáziumba. Nem is tudom mért, a színvonal miatt, mert úgy volt ez az egész dolog, hogy ez egy jó iskola. (E05)

A szülőket egyrészt a magasabb oktatási színvonal csábítja, másrészt úgy vélik, gyerekeiknek az a legjobb, ha gimnáziumba járnak, hiszen akkor minden lehetőség nyitva áll előttük, és ráérnek 18 évesen pályát választani. „Elmagyarázták anyuék, hogy ha ez nyolcéves gim akkor ráérek szakmát is később választani, aztán én belenyugodtam” (E11). Sokan úgy vélték, gyereküknek jót tesz, ha ugyanazon iskolában marad míg le nem érettségizik, de a felvételi is könnyebb még 10 évesen.

Akkor még nekem annyira önálló véleményem nem volt, erre a szüleim ösztönöztek. Úgy volt, hogy vonzott az új légkör, kíváncsi voltam, érdekesnek találtam, meg az is biztatott, hogy negyedikből könnyebb a felvételi, és ez egy jó ok volt, így nem volt ellenvetésem, meg ők is látták, hogy nem tanulok rosszul. Fel is vettek gond nélkül. (E09)

A gimnázium, legyen az 8 ill. 4 éves, főként a „jó tanulók” számára jelent lehetőséget. De ez feltehetően fordítva is működik, ha valaki jó tanuló – szülők és tanárok véleménye szerint – egyértelműen a gimnáziumban a helye. Így a továbbtanulásról szóló döntést alapvetően az iskolai teljesítmény határozza meg.

Én szakközépiskolába akartam menni eredetileg, de az osztályfőnököm mondta, hogy mivel jól tanulok gimiben a helyem és beírta. Meg anyum is kiállt amellett hogy a gimibe menjek, így én is beleegyeztem. Utólag jó döntés volt, mindenképpen. (A08)

A gyermek gimnázium irányába való terelgetése főként az értelmiségi szülők számára fontos – szakközépiskola esetükben nem jelent alternatívát. Meglepő viszont, hogy a 14 évesek körében is mekkora a bizonytalanság, és mennyire befolyásolhatók, legtöbbször szüleik ill. tanáraik kezében marad az irányítás.

Lényegében úgy volt, hogy nem akartam egy konkrét szakot választani, nem volt konkrét kialakult érdeklődési köröm, aztán a szüleim is úgy gondolták, hogy próbáljam meg a gimnáziumot, ad egyfajta általános műveltséget, amivel könnyebb lesz majd érvényesülni. Innen bárhová mehet aztán tanulni az ember. (A07)

Ezért is választottam a gimnáziumot, mert először gondoltam arra, hogy szakosított iskolába megyek, elektrotechnikára, de aztán úgy gondoltam, hogyha gimnáziumba megyek, minden irányzatból meritek egy kicsit. (A12)

Az érdemjegyeken túl van még egy fontos tényező, mely hatással van a választási lehetőségekre – s ez a távolság. Az iskola közelsége főként a nem értelmiségi családok számára választási szempont. Másrészt az anyanyelvi oktatáshoz ragaszkodók számára a magyar iskolák hozzáférhetősége és megközelíthetősége jelentősen korlátozott, ami gyakorta a közelben levő gimnázium irányába tereli a fiatalokat.

Nem befolyásolta semmi, mert én nem tartottam volna ésszerűnek, hogy elmenjek máshová gimnáziumba, ha itt van közel. Szerintem jobban jártam, hogy otthon voltam, mindennap hazajárhattam. (A04)

Mert közel van. 15 évesen nem akartam elmenni itthonról, még igen családias voltam. A legközelebbi hely ahova elmehettem volna, hogyha magyarul akarok tanulni, Újvárbán volt, vagy nem is tudom hol még. (A12)

8.2.3 Pályaelképzelések, felsőfokú továbbtanulás

A fiatalok többsége az utolsó, ill. az utolsó előtti évben választ pályát ill. annak megfelelően iskolát. Ekkor érzik, hogy eljött az ideje a döntésnek.

Hetedik gimnáziumban, úgy fél éve. Akkor kezdtem komolyan gondolkodni, hogy tényleg mire szeretnék menni, aztán múlt évben kezdtük venni a közgazdaságtant, és átvettük így az iskolákat otthon, apuméktól, anyuméktól kérdeztem. (E05)

Nyár előtt, tavaly év vége felé kezdtem komolyabban elgondolkodni, hogy mégis azért valamilyen iskolát kellene választani, és erre jutottam, hogy a jog az, ami érdekelt. (E09)

A középiskolásokra jellemzőek az állandóan változó pályaelképzelések, melyekről maguk a fiatalok is beszámoltak. Néhányan azonban szilárd elképzeléssel rendelkeznek, mely belső késztetésből ered. Többszörre ők azok, akik nem muszájból választanak pályát maguknak, hanem eltökélten haladnak céljuk felé, mely nem is annyira egyéni előnyök szerzésére irányul, hanem inkább közösségi, társadalmi célok avagy mások megsegítése vezérel.

Orvos akarok lenni, ez az elsődleges cél. Mikor még kicsi voltam, már akkor mondtam mindig nagyinak, hogy majd én meggyógyítom, ha nagy leszek, aztán utána valahogy úgy elment. [...] úgy vonz az egész, az emberi test, úgy érdekel, meg az is, hogy segíteni másokon, gyönyörű érzés, amikor valaki azt mondja majd neked köszönöm szépen... csak az a baj, hogy nehéz, gyönyörű hivatás, de nehéz... Tudás kell hozzá elsősorban, aztán persze kitartás, az az erő, amivel végigviszed a célotad.. (E01)

Mindenféleképpen olyan munkát szerettem volna magamnak keresni, ahol az embereken tudok segíteni, főleg az olyan embereken, akik rászorulnak [...] Nekem mindig rossz volt látni ezeket a katasztrófa sújtotta területeket, ez aztán úgy kialakult bennem. Senki nem ösztönzött, csak maga az, hogy segíteni, nekem tényleg csak ez számít. (E03)

Vannak olyan fiatalok, akik hasonlóképpen eltökéltek, de családi mintát követnek, szüleik vagy rokonaik hatására választanak maguknak pályát. Habár döntésüket mások véleménye határozta meg, kitartanak mellette. Emellett az is előfordul, hogy korábbi (akár külföldi utazás alkalmával szerzett) tapasztalat hagy olyan mély nyomokat a fiatalban, hogy pályaválasztását is meghatározza.

Nagyon sokat összejárt a család, az én unkatestvérem is kémiával és matematikával foglalkozik, láttam hogy mennyire tetszik ez neki, és kérdezgettem őt hogy mit szeret benne és jó volt így beszélgetni. Alapsulis koromtól kialakult bennem, hogy ez szeretnék lenni. (A12)

Mindenféleképpen a nyelvtudásomra szeretnék építeni, emellett jó lenne még valamilyen szakmát kitanulni, nem azt mondom hogy tolmács szeretnék lenni, de ebben a szférában szeretnék mozogni, közvetíteni szeretnék a két világ közt. Megszerettem, s úgy érzem, az életem egy részét ott szeretném tölteni, a másikat meg itt. (A07)

Más gyerekek pályaelképzelését a tanult tárgyak határozzák meg. Bizonyos tantárgyakat megszeretnek, aztán ahhoz keresnek pályát maguknak.

... a közgazdaságtan nekem megtetszett, olyan érdekes volt, hogy piac meg pénz. Meg a főiskolára is kell a matek, az az egyik kedvenc tárgyam a kémiával együtt, úgyhogy valahogy megfogott. (E11)

Szeretnék vegyész lenni, ez az álomom most, laborban szeretnék dolgozni. Ez csak úgy jött, nem tudom. Amikor el kezdtünk járni laborba kémiából, az nagyon érdekelt. (A03)

Vannak olyan fiatalok is, akik habár tárgyak szerint választanak, a későbbi elhelyezkedési és boldogulási lehetőségekkel is konfrontálják a választást. Ha úgy vélik, „nem éri meg” – egyszerűen módosítanak az elképzeléseiken, de olyanok is akadnak, akik a nehézséget kihívásként kezelik és bátran szembenéznek vele.

Történelmet azt mindig szerettem, meg a magyart és én akkor eldöntöttem, hogy magyar-történelem szakos tanár leszek. Hogy miért, azt nem tudom, nekem ez csak úgy jött. Aztán változott, mert rájöttem, hogy nem keresnek jól a tanárok, kevés a gyerek, és főleg ilyen humán szakra túl sok tanár van. (A04)

Jogot tanulnák, szeretnék vállalkozó lenni, ez a legjobb, mert az ember a maga ura, főnöke, elképzeléseit valóra tudja váltani. Persze nem minden a pénz, de anélkül nehéz. [...] Hát sokan mondják, hogy most rengeteg a jogász és az országnak nem is lesz szüksége ennyire, de én nem félttem magam, úgy érzem, meg fogom akkor is találni a kiutat, ha más nem, eltiprom a konkurenciát. (E09)

A pályaválasztást, amennyiben nincs szülői ill. más családi avagy tanári minta, legtöbbször a tanult tárgyak jellege határozza meg. Azt mondhatnánk, hogy a mai fiatalok sokkal előnyösebb helyzetben vannak, hiszen a rendszerváltás utáni új nemzeti tanterv jelentősen kibővült és modernizálódott. Olyan főként társadalomtudományi és humán tárgyakat vezettek be, melyeket korábban nem tanulhattak középiskolai szinten, így az említett tudományágak a szakválasztási lehetőségekből teljesen kimaradtak.

Jelenleg a fiatalok a polgári nevelés óráin belül ismerkedhetnek meg a pszichológiával, szociológiával, joggal és közgazdaságtannal – mindezt egy iskolai évben áttekintve.

..szociológiával kezdtünk, utána volt pszichológia, közgazdaságtan aztán év végén meg jog. Múlt évben [...] az informatika szakos tanította, ebben az évben meg XY tanárnő tanítja. Talán mi is másképp álltunk volna hozzá, ha szakember tanítja, komolyabban vettük volna, na meg ha elsőtől van polgári, lassan vehettük volna át az anyagot, annak jobban örültem volna. (E05)

Nem erre lett kiképezve, azt mondta gyerekek nyissátok ki a tankönyvet és olvassátok el. Aztán ha nem figyelt hogy mit csinálunk, mi azért jól elszórakoztunk. Lehetett volna sokkal jobban is tanítani. Arról nem is beszélek, hogy a joggal is kellett volna foglalkozni, egy órán foglalkoztunk vele, nem volt tankönyvünk jogról, aztán a tanító mondott egy-két mondatot és behozta az „občiansky zákonník”, felolvasott belőle két törvényt és ennyi volt az egész. Így ha valakinek ezeken az órákon kellett volna megkapni a motivációt, akkor nulla volt, semmiféleképpen nem segített.” (E09)

A szaktanár és az idő hiánya egyértelműen aláássa nemcsak ezen tárgyak bemutatásának lehetőségeit, hanem a tanterv eredeti célját, a fiatalok választási lehetőségeinek kibővítését is. Úgy tűnik azonban, hogy ez nem iskolafüggő, hanem inkább egy általános problémával nézünk szembe, hiszen a helyzet nem volt jobb a másik iskolában se. Ott a fiatalok tulajdonképpen még ennyire sem foglalkoztak a „tárggyal”, többen megjegyezték, hogy könyvet sem kaptak rá. Volt aki fel se tudta sorolni, hogy milyen tárgyak voltak a polgárin belül, nem hogy elmondja, hogy az egyes tudományágak mivel foglalkoznak. Ez aztán tükröződött a korábbi kérdőíves felmérés idevonatkozó kérdésének az eredményeiben is.

A fiatalok mégha esetenként bizonytalanok is, maguk igyekeznek meghozni a továbbtanulási/pályaválasztási döntésüket, mellyel azonban környezetük helyeslését is igyekeznek kivívni. Elsősorban a család jóváhagyása az, mi fontos számukra, de barátaik és tanáraik támogatására is számítanak.

Ők azt mondták, én válasszak, és azelőtt is támogatták az elgondolásaimat, ha látták, hogy van benne perspektíva. Látták, hogy komolyan akarom, van bennem elszántság, így végig támogatnak. (E09)

Igen, teljes mértékben egyetértenek. Nagyon nem is szóltak bele, teljesen rám is hagyták a döntést, de adtak útmutatást, hogy te szereted a kémiát, akkor mehetsz gyógyszerészetre, vagy még a matek is, akkor oda is, de teljes mértékben a döntés az enyém volt. (E11)

Nem minden fiatal élvezi azonban szülei és közvetlen környezete feltétlen támogatását, sokaknak tájékozatlanságból fakadó elzárkózással, tudatlansággal avagy előítéletekkel kell megküzdeniük. Jellemzően a szülők hajlamosak a gyerek érdeklődése elé helyezni a jövőbeli pálya által nyújtandó anyagi feltételeket, de akadály a kevésbé iskolázott szülők tájékozatlansága, esetleges értetlensége is.

A család azt mondta, rendben, oda megyek, ahova én akarok, de apukám meghagyta, hogy egy iskolára olyanra is kell jelentkeznem, amit ő meghagy. Ő a rendőr-akadémiát javasolta, viszont én mondtam neki, hogy ez nekem nehéz lenne, mert más tárgyakból fogok érettségizni, nem abból, ami oda kell. Én elmegyek arra, megpróbálom, de szerintem kicsi a valószínűsége, hogy engemet felvegyenek. (E03)

Amikor leáldozott a tanárságom csillaga, akkor úgy gondoltam, hogy könyvtáros akarok lenni, aztán hallottam tv-ben hogy néprajzkutató, azt mondta rá, hogy a néphagyományokkal foglalkozik, és én akkor mondtam, hogy az leszek. De akkor anyukám mondja, hogy „az meg mit csinál?? Az nem jó!!” mert ő nem tudja, hogy azzal mit lehet elérni. Ő mindjárt abba gondol bele, hogy utána ha elvégzed mi lesz. De végül az marad amit én szeretnék, mert másra nem vagyok hajlandó. (A04)

Inkább csak meglepődés volt, lebeszélni nem akart senki. Kérdezték, hogy mi az, mi az, én meg mondtam, hogy matematika, na ezen lepődtek meg. Van aki tudta, van aki nem. Ha azt mondom, ekonómia, arról többen tudják, de hogy közgazdaságtan.. ?! (E05)

Mások szüleiik álmát internalizálták és próbálják valóra váltani. A szülők ilyenkor abban bíznak, hogy ha nekik nem sikerült, legalább gyermekük vigye tovább az álmaikat – esetenként még ha az ő vágyuk nem is biztos hogy a gyereküké is.

Anyu kiskoromtól kezdve tanítónénit akart belőlem látni, de mindig egyetértett a döntéseimmel. Őneki mindig ez a pedagógiai volt az álma, mert őneki nem sikerült, akkor legalább nekem... (A08)

Az édesanyám támogat a legjobban, neki is ezek a tantárgyak a kedvencei, ő is ugyanerre a sulira felvételizett ahova én szeretnék menni, csak hát nem folytatta a tanulmányait mert a testvérem „közbeszólt”. Ő nem befolyásolt, de örül neki. Örül, hogy tetszik nekem is ez a pálya, de nem mondja hogy azért legyek kémikus mert ő is az akart lenni, csak nem sikerült neki, azt mondta, az leszek, ami szeretnék. (A12)

Sok fiatalnak osztálytársai, barátai támogatása az, mely megerősíti őket szándékukban. Korcsoportuk bátorítása sokat segíthet leküzdeni az akadályokat.

Hát anyum az nagyon támogat, én néha megingok, nem tudom képes vagyok-e rá, suliban is tudják és mondják, te biztos az leszel, meglátod majd az ötéves osztálytalálkozón biztos orvos leszel, azért jó mert az ilyen aztán felbátorít, még ha nem is érzem magam annyira képesnek rá, de ez nagy erőt ad, hogy küzdjek érte, meg harcoljak. (E01)

Ketten vagyunk az osztályban, akik jogásznak szeretnénk menni, így szinte már annak is vagyunk elkönyvelve, viccelődnek is velünk, hogy ti majd képviselitek az ügyeinket, meg milyen jó, hogy lesz jogász ismerősünk, úgyhogy ők már elkönyveltek jogászként. A tanárokkal nem igen beszélgettünk erről, nem volt semmilyen visszajelzés. (E09)

A tanárok hozzáállásával kapcsolatosan inkább negatív kép él a fiatalokban. A fiatalok egyrészt a tanári kar teljes érdektelenségéről panaszkodtak: *A tanárok a papírok miatt megkérdezik, hogy ki hova megy, de amúgy nem érdekel senkit sem. (A08).*

Másrészt azt nehezményezték, hogy mások túlzott módon beavatkoztak a választási folyamatba, azaz támogatás helyett megpróbálták lebeszélni, ill. elbátortalanítani őket. Ez a többéves tanítással járó beskatulyázás eredménye is lehet, hiszen a fiatalokat elkönyvelik avagy beskatulyázzák valamilyen szinten, és nem hiszik el, hogy többre is képes.

Talán mert nem tanulok jól, nem tetszik nekik, hogy történész akarok lenni. Osztályfőnök célozgatott mindig, hogy nem tanulok jól, meg minden, és így akkor hová akarok menni. (E14)

..én elmondtam egy osztálykirándulás alkalmából (az osztályfőnöknek), hogy milyen iskolába szeretnék menni, azt mondta, hogy ez mind szép és jó, csakhogy hiányzik nálam a tárgyi tudás. A többiek tudják, hogy nem hiányzik, csakhogy ő valahogy így gondolja. (E03)

Gondolkodtam még Magyarországon, a Semmelweis Ignác, de az a baj, hogy a tanárnő is mondta, hogy magasabb szinten veszik a magyarok a kémiát, más a megnevezése az egyes elemeknek meg vegyületeknek, az magasabb színvonal, úgyhogy talán nem is. Eredetileg én oda akartam menni, de a kémia tanárnő azt mondta, hogy én úgy se fogom tudni..lebeszélt róla.. (E01)

Amennyiben meg van határozva az elérendő cél, már a fiatalokon múlik annak elérése. Vannak, akik mindent megtesznek a felvétel érdekében, különórákra, ill. felvételi előkészítőre járnak, hogy a lehető legnagyobb eséllyel indulhassanak.

A SIV szombatonként rendez intenzív felkészítő tanfolyamot a felvételre Pozsonyban. Szerintem nagyon jó, mert azok a tanárok, akik a Komensky Egyetem jogi karán oktatnak, és akik összeállították a kérdéseket a felvételre. Tényleg jó ez a tanfolyam, meg azt tanítják ami kell, mert részletekbe megy, és sokat segít. Az én ötletem volt az előkészítő, megkérdeztem persze a szüleim, de ők mondták, hogy rendben van, ha tényleg komolyan gondolom. (E09)

Sok fiatalnak azonban nem adatik meg ez a lehetőség, hiszen a családi kulturális, anyagi és kapcsolati tőke hiánya nem teszi ezt lehetővé. Néhányat a középiskolai leterheltség az, ami akadályoz, avagy először inkább az érettségire koncentrálnak, majd azután jöhet a felvételi. *„Nem, mert nagyon sok lenne. Készülnöm kell az érettségire meg a napi óráimra, van amikor 2-3 dolgozatot írunk egy nap meg tanulni kell az összes többi órára, másra nincs is idő.” (A04)*

Eleve sokakban fel sem merül egy felkészítő tanfolyam, vagy nem tudják, hol kell keresni. Mások józanul gondolkodnak és belátják, hogy nem engedhetik meg maguknak, és más, „kiegészítő” módszereket választanak.

Persze, matekot gyakorlom nagy mértékben, cd-t is rendeltem, amin 10 évre visszamenőleg vannak feladatok, azokat oldogatom, nézegetek, tanulom belőle, amit lehet. Szóval készülök, mert félek a felvételtől. (E11)

Hát különóra nem járok, gondoltunk rá, hogy fogok járni, de nehéz lett volna megoldani, hogy Pozsonyba hogy jutok el. Vannak ilyen előkészítők, szombatonként reggel fél tízkor kezdődik, de nincs buszközlekedés, nekünk nincs autónk se, a táv is hosszú, úgyhogy úgy gondoltam, hogy nem. Direkt vettem egy könyvet, amibe ilyen felvételi kérdések vannak bioból erre az orvosi karra Pozsonyba és ebből készülök, meg aztán megnézem könyvekben, lexikonokban, ha valamit nem értek. (E01)

Van, aki belsőleg (is) készül a jövőendő pályára, mely a felelősség és az érett pályaválasztás eredménye, de benne van megfelelni akarás is.

...bennem van a félelem, hogy mennyire leszek megfelelő tanár. Készülgetek, a beszédemen is. Rengeteg tanárral volt már tapasztalatunk, és aki olyan, hogy elmondom és iratok velük az nem jó, azért a diákok érdeklődését is fel kell kelteni, úgyhogy én készülgetek, a tudatalattimban mindig ott van. (A08)

Minden középiskolában ki kell hogy jelöljenek egy tanácsadó tanárt, akinek az lenne a feladata, hogy tájékoztassa a fiatalokat a továbbtanulási lehetőségekről, azaz elérhető szakokról és iskolákról nyújtson felvilágosítást, így segítve elő a megfelelő hely kiválasztását. A tapasztalatok alapján azonban ez nem működik az elvárásoknak megfelelően, melynek gyakori oka, hogy nem megfelelő személy tölti be ezt a funkciót, aki nem tud és/vagy nem is áll szándékában segíteni. A felmérésben szereplő iskoláknál hasonló a helyzet: a fiatalok eléggé nehezményezték a magukra utaltságot.

A diákok az iskolaválasztás terén eléggé magukra vannak hagyatva. Ahol se a családra, se a tanárookra nem lehet támaszkodni, ott az egyedüli segítséget a pályaválasztási kézikönyv és az Internet jelenti.

A tanárokat abszolút nem érdekli, hogy mi lesz tovább. Én úgy veszem észre, hogy a legtávolabbi idő, amire ők koncentrálnak, az az érettségi, ettől tovább nem. Ha a tanácsadó tanártól kérdezzük valamit, egyáltalán nem tud válaszolni, így marad az internetezés. (A04)

Hát Interneten az egyetem honlapját már régóta figyelem, mert rámentem a honlapjukra, megnéztem mit tanulnak, az órarendet is. Szóval az a könyv meg az Internet, ez a két dolog volt. (E01)

Nem adnak semmilyen tanácsot nekünk, ha valamit megkérdezzük, nézzük meg az Interneten. Én nem tudok rajta nagyon tájékozódni, inkább megvettem ezt a könyvet, de ebben sincs sok minden. (A03)

Tudod, az is baj, hogy nem tudunk a magyar egyetemekről szinte semmit [...] az iskolában nem foglalkoznak vele, mondta a tanárnő is, hogy ő csak a szlovákkal hajlandó foglalkozni, a magyarországinak magadnak kell utánajárni. Valahogy nem koncentrálni rá teljes mértékben a tanárnő, nem érdekli őt...?! (E01)

..már nyolcadik elején elkezdtem informálódni. De nem sikerült iskolát találni, maga az első, aki segít nekem. (E03)

Az egyik iskolában a tanácsadó elérhetetlensége és tanácstalansága okozta a legfőbb problémát. A tipikus hozzáállás azt jelentette, hogy a tanácsadó internetezni küldte az érdeklődő fiatalot („nézd meg az interneten”). Kivételes esetben „tanácsot” is ad, eltekintve annak esetleges következményeitől a diákra nézve. (Pl. a rendezvényszervező szakot kereső diáknak közgazdasági logisztikai képzést javasol.)

Másik iskolában – feltehetően jószándékkal – mégis túlzottan beleavatkoznak a fiatal döntésébe, pl. a családi hagyományok folytatására készítetik a gyermeket, annak ellenére, hogy maga a család sem kéri erre.

Tanáraim közül a mezőgazdaságira Nyitrára oda szerettek volna küldeni, hogy nekem az lenne jó, hogy ezt miből vették, csak találomból, mert osztályfőnök is és a tanácsadó is ezt mondta, hogy mivel a szüleim mezőgazdasággal foglalkoznak, nekem ott lenne helyem. Aztán mikor végül mondtam, hogy közgazdász akarok lenni, nem lepődtek meg, de ide is, meg oda is be lesz adva. (E05)

A fiatalok iskolaválasztására az egyetemek “toborzási” technikái is hatással vannak. Több egyetem képviselői újabban személyesen is meglátogatják a középiskolákat, hogy meggyőzzék a diákokat az odajelentkezésre. Általában ez nem az elit egyetemek stratégiája, ahová úgyis magas a túljelentkezés, hanem a kisebb, kevésbé ismert egyetemek élnek vele, amelyek kínálata kevésbé népszerű a fiatalok körében. Számukra jelentős csáberőt jelent, hogy nincs felvételi, és hogy az ígéretek szerint “biztosan” el tudnak majd helyezkedni, ha befejezik az iskolát.

Ez a vegyészet nekem csak második lehetőség, ha a Selyére nem vesznek fel. Én kémiai pályára nem készültem. Engem ide nemcsak az csábított, hogy nincsen felvételi, hanem hogy innét alighogy kikerülünk mindenkinek „bezpečnostny inžinierek”-re lesz szüksége és hogy nagyon jó munkahelyet találunk nagyon jó fizetéssel. Hát egy próbát megér. (E11)

Sok fiatal próbál “biztosra” menni, azaz választ magának biztosítékként egy olyan szakot/iskolát, ahová nagy valószínűséggel fel is veszik. Ez lehet pedagógia egy igényesebb szak mellett, vagy egy felépítményi iskola. Sokak számára fontos az, hogy legyen valami biztosítva szeptemberre, ne veszítsenek el egy évet.

Aztán ha nem sikerülne az orvosi, legyen mégis egy pedagógia, biztosítéknak, bio-angol szakra mennék, mert az angolt is nagyon szeretem... (E01)

Hát Komárom. A néprajzban meg gondolkodtam a debrecenin meg az ELTE-n. Felépítményiben kinéztem a szociálno-právna akadémiát, meg hotelovát, cestovny ruch. (A04)

Az iskolaválasztásnál sokan a távolságot is mérlegelik, milyen messze van az adott iskola a lakhelyüktől. Fontos szempont a közlekedés megoldhatósága, mennyire megközelíthető az adott főiskola. Azokat az iskolákat néztem, ahol van esélyem magyarul tanulni, meg ami viszonylag közel van. (A04)

..csak két ilyen iskola van. Az egyik Pozsonyban a másik Kassán, hát inkább Pozsonyban mint Kassán, mert Kassa az messze van. (E01)

Először persze rögtön Pozsonyra gondoltam, aztán hallottam, hogy milyen nehéz bekerülni, így körülnéztem máshol is. Nagyszombatban is lenne lehetőség, de azt kizártam, hogy mást ne mondjak, oda még a buszok is rosszul járnak...(E09)

A választást a távolság mellett az adott egyetem színvonala is meghatározza. Sokaknak a színvonalat Pozsony jelenti, míg másoknál egyértelműen Magyarország jelképezi a színvonalas oktatást.

Egyenlőre 3-on gondolkodtam, Pozsony az biztos, aztán Kassára és Besztercére. De ha nem is vennének fel Pozsonyba, akkor a következő évben biztos újra megpróbálnám, szeretnék mindenféleképp Pozsonyban tanulni. Úgy gondolom, hogy Szlovákián belül ott lehet a legjobban érvényesülni, úgyhogy ha befejezem a tanulmányaimat, ott van a legnagyobb esélyem elhelyezkedni. (E09)

A színvonal megítélésében a fiatalok csak a másoktól hallott információkra hagyatkozhatnak, hiszen pl. hivatalos egyetemi rangsor nincs Szlovákiában. A közhiedelemben Szlovákián belül Pozsony, kívül pedig Magyarország és Csehország jelentenek magas színvonalat.

Egész mostanáig körülbelül volt egy irány, de csak ebben az évben döntöttem el. Én mindjárt Komáromba készültem, mert hallottam, hogy nagyon jó iskola meg hogy magyarul van. Akkor én még úgy tudtam, hogy magyarországi diplomát kapunk, az elismertebb, meg jobban elfogadják, mint a szlovákot. (E11)

Selye, elsősorban. Fél éve csak Magyarország volt. Az emberek jobban tetszenek ott, nyitottabbak, másképpen fogják fel a dolgokat. De az ottani lehetőségeket nem nagyon tudom. (E12)

A magyarországi főiskolák választását jelentősen gátolja a fiatalok alulinformáltsága, valamint az oktatással járó feltételezhetően magasabb költségek.

Én még úgy készültem a kezdetek kezdetén, hogy Budapestre akarok menni. Mivel a magyarországi iskolák sokkal magasabb szinten vannak, mint a szlovákiai iskolák. Én azonban nem egyedül vagyok, testvérem is elmegy otthonról jövőre, az már sok lenne. Mert Magyarországon drágább lenne. (E11)

Sok fiatal számára elsődleges választási szempont az oktatás nyelve. Legtöbben anyanyelven szeretnék végezni a főiskolát is, így a többi lehetőséget eleve ki is zárják. „Magyar nyelvű legyen! Elsősorban, és ne legyen a legutolsó szinten, ne felépítményi iskola.” (E12)

Még nem nagyon érdeklődtem iskolák után, a lényeg az hogy magyar legyen, úgyhogy Nyitra meg Komárom ez a kettő, ami a listán rajta van. Lehet hogy Magyarországon is körülnézek, ha van a közelben megfelelő iskola. (A08)

Van, aki belső késztetésből szeretne magyarul tanulni, mások praktikus okok miatt: úgy vélik, anyanyelvükön jobban menne a tanulás.

Nekem van egyfajta belső igényem rá, hogy magyarul tanuljak, úgyhogy mindenképpen szeretnék Magyarországon tanulni. Megmondom őszintén, nálam Szlovákia van az utolsó helyen. (A07)

Fontos, nagyon fontos nekem. Mert ezen a nyelven, a magyar nyelven tudom legjobban megérteni a dolgokat. Magyarul beszélünk otthon is, így nincs olyan szókincsem szlovákból, meg hogyha magyarul nehéz az az egyetem vagy főiskola, akkor még szlovákul. Akkor meggondolnám, mit fogok csinálni. (E05)

Nekem nagyon fontos, nem nagyon szeretnék szlovákul tanulni, de ha nem marad más választásom elmegyek szlovákra is, de ha lehet, akkor csak magyarul. (A04)

Néhányan viszont úgy vélik, identitásukat már nem veszítik el bármilyen nyelven tanulnak tovább, így inkább az iskola színvonalára helyezik a hangsúlyt. „Fontos a magyarságom, és úgy érzem, ez megmarad nekem, ha szlovákul is tanulok.” (A12)

Az nem annyira fontos, az a lényeges hogy jó oktatásban részesüljek. Meg hogy én is akarjam azt tanulni, amit tanulok. Eddig fontos volt a magyar oktatás, de most már a főiskolán mindegy. Úgy mondom, hogy ha Szlovákiában és Magyarországon is lenne iskola, akkor talán Szlovákiát választanám, mert magyarul jóval jobban tudok, mint szlovákul, [...] fontos, hogy minél több nyelvet tudjak. (E03)

Céljaik elérése elsősorban megfelelő hozzáállás kérdése, de sokan a szerencsét is hasonlóan nélkülözhetetlennek tartják. „Akarat, egészség, kedvező csillagállás, türelem meg jó lehetőségek, hogy az ember jó időben jó helyen legyen.” (A07)

Hát először is tanulni kell, aztán meg kell csinálni sikeresen a felvételit, aztán ki kell bírni az öt évet, aztán meg az ember leleményességén és szerencsén múlik, hogy megtalálja a helyét, ahol jól is fizetnek. (E11)

Több fiatal az akarat és tanulás mellett nem csak szerencséről beszél, hanem az anyagi feltételek szükségességét említi: “Sok tanulás, akarat meg pénz.” (A03) Az anyagiak terén nem is annyira a képzéssel járó költségekre gondolnak, hanem a felvételi eljárással járó „kiadásokra”, azaz a megfelelő kapcsolatokra a megfelelő helyen, hiszen a felvétel bebiztosítása nem kevés anyagi ráfordítást igényel.

Főként szorgalom, tudás, jó felkészültség, nagyon fontos, attól függően hogy melyik iskolába megyek, lehet hogy a protekcióra is szükség van, meg egy kis szerencsére. Meg az is fontos, hogy mibe kerül meg közel legyen az iskola. (A08)

Hát kell hozzá tanulni, érettségire, felvételire, aztán kell hozzá egy csepp szerencse, de főleg tanulás és gyakorlás. Mondjuk vannak olyan iskolák, tudom, ahová protekció kell. De hogyha én Komáromban szeretnék továbbtanulni, ott még nem hallottam ilyet. Mondjuk Nyitrán ott már nagyobb dolgok vannak, hogy így zsebből zsebbe felvételin, meg vizsgán, ott sokat lehet hallani ilyenről. (E05)

Hát persze manapság beszélnünk kell egy ilyen fenoménről, ugyebár az ismeretség, esetleg kenőpénz, biztos az is rengeteget segít, meg vannak olyanok, akiken látom, hogy nem tanulnak, akkor gondolom hogy az apuci, anyuci vagy ismerősök állnak a háttérben. Valahogy ez létezik kedves országunkban, de be lehet kerülni, aki komolyan gondolja, így remélem nem fogok csalódni ilyen téren. (E09)

Szerintem felvehetik az embert ha tanul. Úgy tudom, hogy a felvételi előkészítőre járok 80%-át felveszik, így reális esélyt látok rá, mert ha az ember megtanulja és 100%-ra megcsinálja a felvételit, nem lehet az, hogy 300 ember protekcióval jut be előttem. Úgyhogy optimista vagyok, tanulom az anyagot, aztán majd júniusban majd eldől. (E09)

A fiataloknak - a felvételik kimenetelétől függően - viszonylag eléggé eltérő elképzeléseik vannak a folytatásról. Ez főként arra az esetre vonatkozik, amikor a fiataalt nem veszik fel a vágyott helyre, viszont felvételt nyer máshová. Van aki egyértelműen a továbbtanulásra szavaz és bevéallalja, mások elutasítják, és inkább még egyszer nekifutnának - egy év múlva.

Ha nem sikerül, lehet hogy jövőre is megpróbálom, de bírom benne, hogy sikerül. Ha felvesznek máshova, akkor elmegyek arra az iskolára, biztos találom ott is valamit, ami érdek, így lehet, hogy megmaradok annál a főiskolánál, és ha elvégeztem, mondjuk öt év után belekezdok ebbe a főiskolába, attól függ, hogy fogok akkor gondolkodni...(E03)

Most ha közgazdaságira felvesznek, odamegyek. De ha nem vesznek fel, és mezőgazdaságira meg igen, akkor menjek tanulni azt, amit nem szeretek? Az is egy hülyeség.. nem akarok olyat tanulni, ami nem érdek. Úgyhogy jövőre mindenképp megpróbálnám újra, ami hibák voltak, azokat megpróbálnám kiküszöbölni. (E05)

Nem szeretném azt csinálni, habár én a pedagógiát is szeretném, de akkor nem csinálnám azt, hogy ha utálok a pedagógiát, mégis elmennék pedagógiára, mert nem vettem fel más sulira, nem, akkor inkább megcsinálom azt, hogy inkább kimegyek egy évre, és megpróbálom jövőre, de nem adom fel az álmomat.(A12)

Arra az esetre, ha "semmi" sem sikerülne, kész tervekkel vérteték fel magukat a fiatalok. Egyöntetűen elutasítják az céltalan "otthonmaradást" vagy a munkanélküliséggel járó létbizonytalanságot, hiszen sokkal jobb lehetőségek is nyitva állnak előttük. Nyelvtudásuk révén utazhatnak, bejárhatják Európát, pénzt kereshetnek, gyakorolhatják a nyelvet és még világot is látnak. „Ha nem sikerül sehova, akkor elmegyek külföldre dolgozni...” (E03)

Munkát keresni külföldön, anyagiakat biztosítani, nem tengeni-lengeni. Megpróbálnám utána is. Biztos, hogy keresném a lehetőségeket, nem vagyok az a sült galamb típus. (E12)

Ha nem sikerül, szeretnék valahova menni dolgozni, ha lehet akkor valahova külföldre, ahol tanulhatom az angolt is mint nyelvet.. vagy Magyarországra. (A08)

Huhh. Hát én nem is tudom, remélem, hogy sikerül.. Ha nem sikerül, elmennék dolgozni, otthon biztos nem maradnék. (A04)

A fiatalok hozzáállása más itthon és külföldön, a külföldi utat inkább kalandnak tekintik, ahol a gyerekfelügyeletől a termésbegyűjtésen át az állattenyésztésig bármilyen munkát készek elvégezni - megfelelő anyagi juttatások reményében. Természetesen ez azért is felel meg számukra, mivel rövid távra, mindössze pár hónapra tervezik, hogy aztán teli pénztárcával térjenek haza.

Ha nem sikerül (semmi) muszáj lesz elmenni valahova dolgozni, ne üljek otthon egy évig. Legjobban inkább külföldre mennék, Németországban vannak is rokonok, ők tudnának valamit szerezni, akkor arra az egy évre kimennék. Nyelvet is gyakorolnám. Ennyi. (E11)

Ha egyik se jön be ezek közül, akkor szeretnék kimenni, méghez a Hollandiába, mert él ott olyan ismerős, aki tudna intézni állást nekem. Egy magyar család van ott, és van nekik egy nagy farmjuk, állattenyésztéssel

foglalkoznak. Kezdetben még nem beszélem a nyelvet segíthetnék állatokat etetni, olyan pénzért havonta Hollandiában, amit itt mondjuk egy vegyészmérnök keres. (A12)

Más a helyzet, ha arról érdeklődünk, mi lesz a főiskola befejezése után. Hogyan képzelik el a jövőt, hol találnak munkát, milyenek lesznek az elhelyezkedési esélyeik. Jellemzően a fiatalok többsége rövid távra tervez, megtervezik a főiskolát ill. arra készülnek, mi lesz ha nem sikerül, hogyan töltik el azt az egy évet, míg újra jelentkezhetnek. Hosszú távú tervekről nagyon kevesen beszélnek, a többségnek fogalma sincs, mi lesz 5 év múlva, ha elvégzi az egyetemet.

Jaj, az még nagyon messze van! Hát ki tudja, addig szerintem jobban ki fog fejlődni az unió, lehet hogy majd külföldön is lehet lesz dolgozni, vagy akár belföldön is, az majd akkor lesz aktuális, ha elvégeztem... (E01)

Hát szerintem elég nagy szükség van erre a szakmára [...], el lehet helyezkedni. Persze nem tudom mennyire reális, mert sok diplomás ember nem tud elhelyezkedni, és nem tudhatom, hogy 5 év múlva milyen lehetőségek lesznek. Feltehetően Magyarországon vagy inkább külföldön, mert itthon semmi lehetőség nincs, biztosan el szeretnék menni. (E03)

Szinte minden interjúban megjelenik az otthoni elhelyezkedés lehetőségének hiánya, mely főként a tanultakat sújtja, a gazdasági problémák, a munkanélküliség. A helyzetet kiegyensúlyozandó a fiatalokat a külföldi munka reménye élteti, hiszen valahogy be kell biztosítani magukat a jövőre nézve.

Mik a tervek? Valahogy érzem, hogy ha ezt el is végzem és meglesz a diplomám, nem tudok Ípolyságon maradni, mert itt nincs semmi, semmi, ahol el tudnák helyezkedni, úgyhogy biztos hogy majd el kell költöznöm. (A12)

Szóval gondolok a jövőre, persze biztosan soha se mondhatom azt, hogyha elvégzem ezt a fősulit, akkor munkahelyem lesz. De úgy érzem, nagyobb esélyem lesz arra, hogy lesz munkahelyem. Fontos biztosítani a jövőt. (A12)

Ekonomiával több helyen lehet érvényesülni. Itt a környéken nem tudom mi lesz még addig, lehet hogy jobb lesz a helyzet mire elvégzem, de lehet hogy nem. [...] Oda is szerencse kell, meg kapcsolatok kellenek. Hogy mi lesz, nem tudom most. De ha munka végett el kéne mennem, elmennék, de attól függ, hogy az ember mennyit keresne. (E05)

Persze azért olyan is van, aki maradna – legalábbis magyar környezetben. Hiszen sokak számára a diploma megszerzése után állás csak szlovák nyelvterületen lehetséges, amit nem mindeki vállal fel. Feltehetően mások épp ezért gondolják úgy, hogy ha már nem maradhatnak otthon, akkor érdemesebb messze menni, tapasztalatokkal és anyagiakkal gazdagodni.

Remélem el fogok tudni helyezkedni, vagy valamit fogok tudni kezdeni vele. Hogyha sikerül a néprajz és más nincs, akkor legalább otthon a kulturális életet fellendítem. Nem szeretnék messzire elköltözni, jobb a magyar környezet. Vagy itthon, vagy Magyarországon, de nem akarok elmenni Pozsony felé, azt nem akarom. (A04)

Én úgy gondolom, hogy pénzüggel az ember jól el tud helyezkedni. Először Magyarország, aztán mindig kijebb, Németország az egyik fő cél, hogy ott szeretnék. Jó lenne egy kis állás Magyarországon is, de a végső cél az Németország vagy még esetleg Anglia. (E11)

Hát Pozsony, vagy esetleg külföld. Hát mondjuk rá Németország, ami közel van, meg egyelőre németül jobban beszélek mint angolul, de a világ többi részét sem zárom ki. Biztos, hogy megpróbálom több helyen, és ahol jobbnak érzem az esélyeket, oda megyek. (E09)

Tanárként külföldön nem nagyon lehet elhelyezkedni. De sok ember teljesen mást csinál, mint amit kitanult, ha nem jön össze, akkor külföldön keresnék állást, London Anglia vagy még messzebb, Amerika. De az csak távoli terv. (A08)

8.2.4 Legégetőbb problémák

A fiatalokat érintő legégetőbb problémákról fontosnak tartottam mindenki véleményét kikérni. Így a kérdőív végén a fiataloknak lehetőségük volt bővebben kifejteni szerintük melyek azok a problémák, melyek a továbbtanulás és az elhelyezkedés kapcsán felmerülnek. A válaszadók többsége továbbtanulással kapcsolatos problémákat vetett fel, ez is mutatja, hogy leginkább ez a kérdés foglalkoztatja őket.

Az adott válaszok három fő csoportba sorolhatók. A fiatalok hasonló mértékben panaszkodtak a tanácstalanságra (információ- és segítség hiány), a pénztelenségre és a korrupcióra. Mindössze néhány válaszmegjelölés utalt a későbbi elhelyezkedéssel kapcsolatos problémákra.

A tanácstalansággal kapcsolatosan a fiatalok egyrészt a megfelelő pálya tekintetében tűntek bizonytalanoknak, másrészt pedig a megfelelő iskolákat érintően voltak hiányos információik. Többen kitértek a szakmai tanácsadás hiányára is. „*Még én magam sem tudom, mit szeretnék igazán!*”

Kevés róla az információm, fel-e vesznek egyáltalán, meg-e tudok ott maradni, ha sikerül a felvételim

Nagyon szűkösek az ismereteink az egyetemeket, főiskolákat, felépítményeket illetően. Nincs információ a magyarországi iskolákról.

Valószínűleg azért is nem tudom, hogy hol tanuljak tovább mert itt a tanácsadás nem nagyon magas szintű, nincs aki segítsen.

A válaszadók többsége a korrupció veszélyét tartotta legfenyegetőbbnek, ami olyan rajtuk kívül álló tényező, melyet nem tudnak leküzdeni saját erőből, azaz kemény munkával és jó teljesítménnyel. Voltak, akik etnikai diszkriminációtól féltek, úgy vélték: „*nehéz a szlovákiai fősuliba bejutni a magyaroknak*”.

Sokan a szülei ismeretsége által kerülnek be a főiskolákra, és így a náluk tehetségesebb és rátermettebb embereket fosztják meg ettől a lehetőségtől, mert nekik már nem jut hely. Ugyanez vonatkozik a munkalehetőségekre is.

Pl. van aki pénzzel megveszi a főiskolát, és ezek az emberek akiknek csak a pénz végett van diplomájuk, ezek kerülnek olyan pozíciókba, ahová olyan emberek kellenének, akik tudnak is azért valamit.

Mások a szűkös anyagi háttérben látják a legfőbb problémát. Úgy vélik, már most is rendkívül nehéz megteremteni az elégséges anyagi hátteret a továbbtanuláshoz, de ha a tandíj is bevezetésre kerül, akkor talán esélyük se marad.

Elsősorban a pénzt-mert manapság e körül forog a világ, lehetek művelt, okos, talpraesett, ha egyszerűen nincs pénzem, nem tudok továbbtanulni.

A fiatalok szerint mégha sikeresen veszik is a korábban felsorakoztatott akadályokat, mégsem lehetnek biztosak abban, hogy meglesz a „jutalmuk”, hiszen a megpróbáltatások sora újra kezdődik az álláskereséssel. Az elhelyezkedést egyrészt a magyarul a régió kevéssé iparosodott jellege, másrészt az álláskereséshez is szükséges kapcsolati tőke hiánya határozza meg, melyek jelentősen csökkentik az iskoláztatás későbbi megtérülését.

Az, hogy manapság nagyon sok pénz kell egy jó iskola elvégzéséhez. És ha valaki el is végzete az egyetemet és diplomát szerzett, nem biztos, hogy jól fizető tartós állást is talál. És szerintem ez elrettenti a mai fiatalságot.

Kevés az elhelyezkedési lehetőség az iskola befejezése után (a környéken) Ismeretség nélkül nehéz állást találni. Ha valamit el akarunk érni szinte csak a nagyvárosokban van rá esély.

Oktatáspolitikai szempontból ezen „problémák” megoldása igen fontos lehet, hiszen elősegíthetné a felsőfokú továbbtanulás útjában álló akadályok leküzdését, ill. megkönnyítheti a felsőoktatással kapcsolatos döntéseket. Kormányzati szinten legfontosabb a főiskolai felvételi tisztaságát garantáló egységes rendszer kialakítása, mely nem engedne szabad teret a korrupciónak. Ez részben megtörtént az új egységes érettségi rendszer bevezetésével, tervek szerint hosszútávon az érettségi vizsga helyettesíti majd a sokat bírált felvételiket. Nyugati példákból kiindulva megfontolandó lenne egy kisebbségi felvételi keret bevezetése is, mely fegyverként szolgálna az etnikai diszkrimináció ellen.

Az oktatási minisztérium és az egyes iskolák hatáskörébe tartozó problémák orvoslásának lehetőségeit két fő pontban vázoltam fel. Egyrészt a szaktantárgyak oktatásának megoldatlanságát értem alatta. A szociológia, pszichológia, jog, közgazdaságtan, filozófia stb. tárgyak oktatása a fiatalok hasznára válik, hisz szélesíti a látókörüket és növeli a továbbtanulási választási területet. Tanításukat viszont egyrészt erre alkalmas, az adott területeken képzett tanároknak kellene végezniük, méghozzá a többi tárggyal egyenértékű óraszám mellett, hiszen öt tudományág akárcsak alapfokú elsajátítása is lehetetlen egy iskolai éven belül (ld. a kérdőív idevonatkozó kérdéseit).

A diákok szemében talán a legégetőbb probléma, hogy az iskolákon (tanárok közül) kijelölt „tanácsadók” láthatóan nem töltik be szerepüket. Az adott munkakörre való felkészületlenségük, ill. alkalmatlanságuk egyenes következménye tájékozatlanságuk, amit gyakran érdektelenséggel palástolnak (ld. „nézzétek meg az Interneten”), de az is előfordul, hogy a fiatalok jövőjébe való túlzó beavatkozásra ragadtatják magukat (konkrét szakok ill. főiskolák fiatalokra való erőltetése). Mindez azért súlyos probléma, mivel az érettségiző fiatalok többségének családjában nincs

főiskolát végzett rokon vagy családtag, így hiányzik az a kulturális és kapcsolati tőke, amely átsegíthetné őket ezen a döntési helyzeten.

Mindebből kitűnik, hogy a külföldi gyakorlatban már régóta alkalmazott és jól bevált tanácsadási szakemberek alkalmazása az eddigi megbízott tanárok helyett nemcsak a felsőfokú továbbtanulási jelentkezések hosszú távú növekedését segítheti elő, hanem az iskolák elvégzését is, mivel a jól megválasztott főiskola a lemorzsolódástól is megvéd.

A külföldi tapasztalatok (Nyugat-Európa, Amerika) alapján egy jó tanácsadó fő feladata, hogy megismertesse a fiatalot a választott terület tanulásának lehetőségeivel és tanácsot adjon a megfelelő főiskolára nézve az egyes háttértényezők ismeretében (előmenetel, anyagi lehetőségek stb.). Munkakörébe tartozik az egyes főiskolák végiglátogatása személyes tapasztalatok gyűjtésére, kurzusok szervezése a diákok (és szüleik) számára az Interneten való tájékozódás elősegítésére, de mindenképp időt kell szánnia arra, hogy személyesen beszélje meg a továbbtanulási terveket minden fiatalal és szülővel (Murr 2005).

További, külföldön sikerrel bevezetett programok hazai alkalmazási lehetőségei:

- Modern, jól áttekinthető felvételi kézikönyv(ek) készítése. A fiatalok többsége csupán az országos főiskolai tájékoztató kiadványra hagyatkozhat, melyben nehéz orientálódni az adatok tömege és a korábban soha nem hallott szlovák szakelnevezések között. Célravezető lenne a felvétellel kapcsolatos kiadványok, broszúrák tartalmának és hozzáférhetőségének javítása, de megfontolandó lenne külön kézikönyv készítése is a magyar fiatalok számára. Ezt esetleg helyettesíthetné, ill. kiegészíthetné a továbbtanulási tájékoztatás javítása a kisebbségi média folyamatba való integrálásával (pl. ÚJ SZÓ).
- További lehetőség egy országos továbbtanulási tájékoztató fórum létrehozása az Interneten, ahol pl. a magyarországi FELVI (www.felvi.hu) –höz hasonlóan minden felsőoktatással kapcsolatos információ egy helyen megtalálható lenne.
- Szlovákiában emellett elképzelhető lenne egy tisztán magyar nyelvű honlap beindítása is, mely kifejezetten a kisebbségi fiatalokat célozná meg. Ennek jó példája lehetne az angliai AIMHIGHER weboldal (www.aimhigher.co.uk), melyet az oktatási minisztérium szponzorált főként azon fiatalokat továbbtanulásra ösztönzésére, akik családjukban elsőként vágnak bele a felsőfokú tanulmányokba. A weboldal célja nemcsak kurrens információt szolgáltatása lehetne a továbbtanulás minden fontos aspektusáról, hanem fórumok segítségével a fiatalok tapasztalatot cserélhetnének, ami emberközelibbé és átláthatóbbá tenné számukra az egész felsőoktatási rendszert.
- Sok helyütt bevált olyan non-profit szervezetek alapítása is, pl. az amerikai College Summit mintájára, mely fő célja a hátrányos helyzetű fiatalok

továbbtanulásra ösztönzése és felvételre való felkészítése. A College Summit tagjai a felvételi procedúra minden egyes részletében segítik a fiatalokat. Sikerüket az is bizonyítja, hogy a programjaikba bekapcsolódott fiatalok 80%-a nemcsak hogy bekerül, hanem el is végzi az egyetemet (Breslau 2005).

A feltüntetett javaslatok nem teljes körűek, főként a fiatalok által legégetőbbnek tapasztalt alulinformáltságon enyhíthetnek, így mégha csak közvetett módon is, de segíthetnek az etnikai egyenlőtlenségek leküzdésében. Leginkább jelzésértékkel bírnak, arra hívják fel a figyelmet, hányféle módon van lehetőség a probléma kezelésére.

9 Következtetések

Az értekezés célja annak felmérése volt, mennyiben jellemzők az őshonos vagy nemzeti kisebbségekre az iskolázottsági egyenlőtlenségek és mennyiben változtak az egyenlőtlenségek a rendszerváltozás utáni időben. Ennek megfelelően széles körű elemzésnek vettem alá az európai őshonos kisebbségeket, majd a magyar nemzeti kisebbséget (főként Szlovákiában).

A rendelkezésre álló adatok nem bizonyították a kényszerű kisebbségi lét és az iskolai hátrány közti összefüggést sem az európai őshonos, sem a határon túli magyar kisebbségekre nézve. A nemzetközi összehasonlítás keretében felhozott európai kisebbségi példák értelemszerűen csak esetszerűek, nem bizonyíték erejűek. Mégis az egyes őshonos kisebbségek egymástól jelentősen eltérő iskolázottsági jellemzői arra engedtek következtetni, hogy egy, az önkéntelenség feltételére épülő modell alkalmazása túlságosan leegyszerűsített, és nem fedti az európai őshonos kisebbségek sokszínű helyzetét.

A finnországi svédek, ill. az olaszországi németek helyzete nem jellemezhető az Ogbu által meghatározott alárendelt viszonytal, hiszen a törvények a többséggel egyenlő jogokat és köteleességeket garantálnak számukra többek közt az iskoláztatás terén is. Ennek megfelelően nem igazán lehet szó jelentős iskolázottsági hátrányról sem. A finnországi svédek esetében inkább iskolai előnyről beszélhetünk, melyet magas szintű anyanyelvi felsőoktatási intézményeikkel támasztanak alá, amelyek a többség számára is jelentős vonzerőt képviselnek. Ahhoz azonban, hogy releváns képet kapjunk az európai kisebbségek iskolázottsági helyzetéről további, reprezentatív adatokon alapuló, elemzésekre lenne szükség. Ezért a feltüntetett elemzési keret inkább csak egy jövőbeni lehetséges kutatási területet hivatott kijelölni.

A modell alkalmazhatóságát egy szűkebb értelmezési keretben – immár reprezentatív adatok felhasználásával – a határon túli magyar kisebbség példáján is teszteltem. A magyar őshonos kisebbség jellemzői rendkívül hasonlósak az Ogbu által leírt önkéntelen kisebbségekhez: egyaránt vonatkozik rájuk az alárendelt helyzet, és jól jellemzi őket az a kollektív küzdelem, melyet az anyanyelvük és identitásuk megőrzése érdekében vívnak. A többségi csoporttól való elhatárolódásukat az a felfogás is alátámasztja, mely szerint – kisebbségi helyzetük miatt – az egyéni igyekezet nem mindig elégséges az előrejutásukhoz egy többségi társadalomban; hátrányosnak vélt helyzetük pedig meghatározhatja azokat a válaszokat is, melyeket az iskolára, mint a felemelkedés eszközére, adnak.

Az elemzéshez felhasznált adatok azonban nem bizonyították azt a plauzibilis elvárást, mely szerint a kisebbségi lét előnytelen helyzettel fonódna össze. Helyette egy meglepő és figyelemfelkeltő összefüggés mutatkozik: az adatok a négy vizsgált ország közül csak Szlovákia esetében támasztják alá a diszkrepanciát. Olyan kép tárul tehát elénk, mely szerint a magyar kisebbséghez tartozás nem jár bizonyítottan hátrányos helyzettel az iskoláztatás terén. Épp ellenkezőleg, az adatok tanúsága szerint az olló inkább szűkülőben van: a kisebbség és többség egyre közeledni látszik egymáshoz. Az etnikai hovatartozás szerepe egyedül Szlovákiában bizonyított. A felvidéki magyar kisebbség az egyetlen, amely nem követi a trendet: a szlovákiai magyar kisebbség és többség iskolázottsága közt szakadéknyi távolság húzódik meg. Minekutána a felvázolt eredmények szemben állnak minden korábbi felméréssel és elvárással javasoltnak tartom azok jövőbeni részletes szociológiai vizsgálatát.

A hipotézisekhez visszatérve Kozma feltevése arról, hogy a kisebbség az anyaországot követné az iskoláztatásban, nem nyert igazolást (H1.1). Hasonlóképp el kellett vetni a második feltevést is, mely azt feltételezte, hogy a nemzeti kisebbségek – önkéntelen kisebbségi státuszuk következményeként – egymáshoz hasonló magatartást mutatnak az iskolázottság terén (H1.2). A kumulatív iskolázottság alapján végzett elemzések viszont arra utaltak, hogy a harmadik hipotézis a legvalószínűbb, azaz a kisebbségi fiatalok nem az anyaországhoz, de nem is egymáshoz „igazodnak”, hanem ahhoz a többségi társadalomhoz próbálnak felzárkózni, ahol élniük kell. Az említett hipotézist (H1.3) a logisztikus regresszió is alátámasztotta, ahol az országhatások bizonyultak a legjelentősebbnek, mégha ez a hatás csökkent is az átmenetekkel.

Az egyenlőtlenségek szülőkről gyerekekre való átöröklését nézve (H1.4) csökkenő egyenlőtlenségek figyelhetők meg Ukrajnában és Szerbiában, enyhén növekvő, de még mindig viszonylag alacsony Romániában, valamint állandó és nagy egyenlőtlenség mutatkozik meg Szlovákiában, azaz a hipotézis nem fogadható el minden országra vonatkozóan.

Az a további feltevés, mely csökkenő egyenlőtlenségeket feltételezett az iskolarendszeri reformoknak köszönhetően megalapozottabbnak tűnt (H1.5). A 20-24 és 25-29 éves kohorszok összehasonlítása a szegregáció tekintetében pozitív eredményt hozott, a leglátványosabb változás Ukrajna esetében valósult meg, ahol a szegregáció mértéke több mint 13%-ot esett. Az adatok alapján a 20-24 éves magyar fiatalok kvázi egyenlő helyzetben vannak többségi társaikkal, amit a szegregációs index viszonylag alacsony, 4-5% körüli értéke igazol. Ez utóbbi nem igaz egyedülként Szlovákiára, ahol az egyenlőtlenségek azonos mértékben maradtak fenn. Mindez azonban nem von le az utóbbi évek iskolapolitikai változásainak jelentőségéből.

A nemzetközi elemzéshez fűződő végső hipotézis (H1.6) Kozma elméletéből kiindulva azt feltételezte, hogy a kisebbségek az anyaország fejlettségének függvényében mutatnak fel modernizációs deficitet, ill. többletet. Amennyiben abból indulunk ki, hogy Magyarország (az anyaország) a környező országok közül a gazdaságilag legfejlettebb, akkor Kozma alapján feltételeznünk kell, hogy a magyar kisebbség „modernizációs többlettel” rendelkezik a továbbtanulás terén a környező országok mindegyikében. Néhány ország esetében valóban úgy tűnik, hogy a kisebbség iskolázottsága meghaladja a többségét. Jó példa erre Szerbia vagy Románia, ahol a magyar kisebbség a többségnél magasabb főiskolai aránnyal rendelkezik, habár az eltérés nem igazán számottevő.

Ellenben ha a szülők generációjából indulunk ki, azt látjuk, hogy a felsőoktatási arányokat nézve (Szlovákiát kivéve) a magyar kisebbség iskolázottsága eleve kevésbé tér el a többségtől, azaz semmi nyoma a modernizációs többletnek. Mindössze a felvidéki magyaroknál tapasztalható jelentős eltérés (mind a szülők, mind a fiatalok esetében), ez viszont éppen hogy nem támasztja alá Kozma elméletét, hiszen azt jelentené, hogy a felvidéki magyar fiatalok deficitesek, s nem rendelkeznek modernizációs többlettel. Újabb kérdést vet fel, hogy amennyiben Magyarország lenne a legfejlettebb és a modernizációban azt követnék a határon túli magyar kisebbségek, akkor mivel magyarázható a tény, hogy a magyarországi fiatalok főiskolai beiskolázási aránya a legalacsonyabb csaknem az összes vizsgált ország közül (ld. Ifjúság 2000)?

Más szempögből nézve viszont az eredmények arra (is) utalhatnak, hogy a kisebbségi közösségek úgy kompenzálják, hogy az iskolázottságban próbálnak erőforrást felfedezni: mely által hátrányt leküzdni, diszkriminációt eliminálni ill. versenyelőnyre lehet szert tenni. Mindezt egyrészt a vajdasági és kárpátaljai magyarok helyzete látszik alátámasztani, akik a gazdasági nehézségek, etnikai konfliktusok ill. a háború hatására az iskolázottságban látják a jövőt. A főiskolai beiskolázási arányukat tehát (részben) az emeli meg, hogy a magyarországi felsőfokú továbbtanulásban, és feltehetően az azt követő fejlettebb és stabilabb anyaországban való letelepedésben látják a jövőjüket biztosítottak. Másrészt ezt igazolja az ausztriai magyarok esete is, akik Ausztriában magas iskolázottságot megcélözva „csinálták meg szerencséjüket”.

Szlovákia esetére visszatérve, az a nagymértékű iskoláztatási hátrány, mely a felvidéki magyar kisebbséget jellemzi, további elemzést érdemelt. Szlovákia esetében felmerült tehát a kérdés, vajon a kisebbségi magyarok alacsony iskolázottságát kedvezőtlen származási és települési eloszlásuk okozza, vagy a kisebbséghez tartozás - önálló faktorként - a származáson túl is differenciálja az iskoláztatási esélyeket. Ideális esetben az etnikumnak nincs kimutatható hatása (H2.1), de az is lehetséges,

hogy az etnikai hovatartozás belejátszik az átörökítési mechanizmusba és árnyalja azt (H2.2). Végül feltételeztem, hogy az etnikum felülírja az átörökítési mechanizmust, s a származási különbségek eltörpülnek az etnikai különbségek mellett (H2.3).

A legmagasabb elért iskolai végzettség vizsgálata az egyes magyarázó változók mentén (keresztábra) egyértelműen cáfolta a H2.1-es hipotézist, azaz a kisebbséghez való tartozás kimutathatóan befolyásolja a magyar fiatalok jövőjét. A származást és a településtípust nézve ez a hatás inkább csak belejátszik az átörökítési mechanizmusba, a nem és a korcsoport tükrében viszont a kisebbség és többség teljesen elválik egymástól.

A lineáris regresszió, mely az iskolázottság származás szerinti meghatározottságát vizsgálta, az etnikum nem elhanyagolható szerepét igazolta újfent. Az etnicitás hatása negatív: a magyar kisebbséghez való tartozás majdnem két évvel csökkenti le a gyermek iskolában eltöltött éveinek számát. A nemi megoszlást nézve a magyar etnikumhoz való tartozás a lányokat sújtja erősebben, több mint két évvel csökkentve az iskolázottságukat, s ez a hátrány a jövőben sem tűnik leküzdhetőnek. Épp ellenkezőleg, a hatás a lányok esetében erősödni, a fiúknál pedig csökkenni látszik. Az etnikum hatása a fiatalabb korosztály felé haladva enyhén csökkenést mutat, a településtípus vizsgálatánál pedig a főváros az egyetlen, ahol nincs kimutatható hatása.

Az iskolarendszeren való továbbhaladásnál két fontos csomópont különböztethető meg. Az első a középiskola-választás, amit a felsőfokú továbbtanulás követ. A kettő közül épp a középiskola-választásnak van kulcsszerepe, hiszen egyrészt ez érinti a legszélesebb rétegeket, másrészt egyúttal a fiatalok későbbi továbbtanulási lehetőségeit is behatárolja.

Az adatok azt mutatják, hogy a középiskolai képzés súlyának a szakmunkásképzőből a nagyobb továbbtanulási lehetőséget biztosító gimnáziumi és szakközépiskolai képzésbe történő áttolódása lassúbb a magyar kisebbség körében, mint országos viszonylatban. A középiskola-választást nézve érződik, hogy a magyar lakosság iskolázottsága a közeljövőben sem éri utol a többségét, hisz habár a gyerekek egyenlő arányban oszlanak meg az érettségit nyújtó gimnázium és szakközépiskola közt, továbbra is magas a szakmunkásképzőt választók aránya. Így csak a diákok korlátozott számának marad lehetősége felsőfokú továbbtanulásra.

Az eredmények összhangban vannak László [2002] azon álláspontjával, mely szerint a fent vázolt negatív tendencia érezteti hatását a felsőoktatásban is. A szlovákiai magyarság az elmúlt közel másfél évtizedben nem mozgósította 50% körüli tartalékait, és a felsőfokú képzés szintjén nem indította el az országos szinthez való közeledésének folyamatait, elmulasztva ezáltal a kínálkozó felzárkózási lehetőségeket.

A gimnázium választását nézve a nemi, a korcsoportos és a településtípusbeli megoszlás jól kivehető etnikai hátrányt mutat: a kisebbséghez tartozás átmetszi a gimnázium választásának esélyét. A szülők iskolázottságát nézve viszont a származás hatása dominál a gimnázium választásában: az érettségivel nem rendelkező szülők és az értelmiségi családok (mindkét szülő diplomás) gyerekeinek gimnáziumi iskoláztatása rendkívül hasonló. Mindezt azt is jelenti, hogy az érettségizett szülők gyerekének gimnáziumba való bekerülési aránya 13-szor, a diplomás szülők gyerekének pedig 126-szor haladja meg az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekéét.

A gimnázium választásához hasonlóan megvizsgáltam a felsőfokú továbbtanulás valószínűségét különböző változók szerinti megoszlásban. A nemek szerinti felsőoktatási esélyek teljesen elválnak az etnikai hovatartozás mentén. A településtípus szerint a fővárosi magyar fiatalok még mindig megtartották előnyüket, habár az már nem olyan jelentős, mint a gimnázium választásánál mutatkozott. A származás hatását nézve az etnikum szerepe nem számottevő.

A főiskola választásának esélyeit nézve a kisebbség és többség vonatkozásában az elemzés arra utal, hogy a gimnázium választása az, ami felzárkózást biztosít a magyar fiatalok számára a továbbtanulók mezőnyébe, mivel a szlovák gimnazistákat a magyar gimnazisták szorosan követik a sorban. Mindez nem mondható el a magyar szakközépiskolásokról, alig negyedüknek van esélye a főiskolára való bejutásra.

A felsőfokú továbbtanulást illetően a kisebbségi fiatalok jelentős része, az érettségizettek csaknem 40%-a kezdi meg tanulmányait felsőfokon. A felsőoktatás egyes jellemzőiben azonban etnikai különbségek fedezhetők fel. Az elemzés rámutatott, hogy a kisebbségi fiatalok hátrányt szenvednek:

- alulreprezentáltak az orvosi, jogi, igazgatási szakokon, ellenben felülreprezentáltak a pedagógián, mezőgazdaságon és a műszakin.
- jelentős hányaduk (13,3%) levelező oktatásban részesül,
- 20,3%-a költségtérítéssel képzést látogat,
- 90%-nak lakóhelye nem esett egybe az általa látogatott felsőoktatási intézmény helyével, így ingázni vagy kollégiumba/albérletre kényszerült,
- a kisebbségi fiatalok kétharmada végezte a főiskolát államnyelven az anyanyelve helyett,
- a felsőoktatási intézménybe felvett fiatalok 20%-a lemorzsolódott.

A továbbtanulás esélyeit az egyes átmeneteken vizsgálva (logisztikus regresszió) bebizonyosodott, hogy a magyar kisebbséghez való tartozás olyan tényező, mely hátrányosan érinti a fiatalok továbbtanulását. Hatása a középfokú továbbtanulásnál a legnagyobb, majd az iskolarendszeren való áthaladással

fokozatosan csökken, ami a H2.4 hipotézist igazolja. Az etnikum hatásának csökkenése azzal is magyarázható, hogy a végbement iskolai expanzió megnyitotta a továbbtanuláshoz vezető kapukat a kisebbségi fiatalok számára mind a középfokú, mind a felsőfokú szinten. Másrészt viszont a csökkenés arra is utalhat, hogy a magasabb szintekre egyre inkább kiválasztott gyerekek kerülnek, azaz a szelekció az iskola legalacsonyabb szintjén zajlott le.

Hasonlóképp igazolást nyert a H2.5 hipotézis, azaz a magasabb iskolázottsági szintek felé haladva egyre nagyobb hányadot sikerül magyarázni az etnikai hátrányból. A logisztikus regresszió eredménye szerint a magyar kisebbség lemaradása jelentős részben a kedvezőtlenebb családi háttér és kisebb mértékben a településszerkezet és egyéb tényezők következménye.

A felsőfokú továbbtanulásra az eleve adott jellemzők mellett szignifikáns hatással bírt a középiskola típusa, az idegen nyelvtudás és a középiskolai különórák is. A különórák látogatottsága jelentős etnikai különbségeket tükröz, 20%-kal kevesebb magyar fiatal látogat különórát, mint szlovák. Az idegen nyelvtudás is a többségi fiatalok javára dől el, míg világnyelvet a többségi fiatalok háromnegyede, a kisebbségieknek csak fele beszél. A különbségek a számítógép-használatot illetően a legjelentősebbek: a többségi fiatalok 71%-a használ számítógépet, a magyar fiatalok aránya 43%.

Az egyes iskolatípusok aztán meghatározzák a fiatalok elhelyezkedési esélyeit: az alapiskolából kimaradó fiataloknak csupán 38%-a talál munkahelyet, a középiskola után kimaradók kétharmada viszont már dolgozik. A legjobb helyzetben a diplomás fiatalok vannak, háromnegyedük áll alkalmazásban.

Mivel az etnikum hatása nem magyarázható meg teljes mértékben a származással és a településszerkezettel stb., feltételezhető, hogy egyéb nem mérhető kulturális normák és értékek (is) állnak az iskoláztatási döntések hátterében. Az értekezés harmadik részében, Ogbu elméletéből kiindulva, annak felkutatását tűztem ki célul, milyen „kulturális modellel” rendelkeznek a felvidéki magyar fiatalok egy dél-szlovákiai településen, és ez mennyiben befolyásolja az iskoláztatással kapcsolatos döntéseiket.

Abból indultam ki, hogy habár az empirikus elemzés igazolta a kisebbségi fiatalok iskolai hátrányát a többségiekkel szemben, arra azonban nem adott választ, hogy az egyén szintjén hogyan megy végbe a továbbtanulási döntés és az iskolaválasztás, ezen tényezők ismerete viszont oktatáspolitikai szempontból hasznos lenne. Mindenesetre, az általam végzett felmérés eredményei nem általánosíthatók (az adatok nem reprezentatívak), a kutatás kizárólag tényfeltárás céljából készült, terepfelmérés további jövőbeni kutatási irányok megjelölése végett.

Figyelembe véve az oktatásszociológiai elemzések által gyakorta kiemelten hangsúlyozott iskolaválasztás jelentőségét a felmérés néhány meglepetésekkel szolgált. A kérdőíves és mélyinterjús felmérés azt mutatta, hogy az általános iskola választása és a középfokú továbbtanulás tulajdonképpen nem is „döntés” a fiatalok szemében, hanem magától értetődő folytatása iskolai életútjuknak, ami úgy tűnik, nem igényel komolyabb megfontolást.

Míg az általános iskola (nyelvének) választása egyértelműen érzelmi kérdés és a szülő identitástudatából ered, addig az egyes középiskola-típusok közti választás mögött leginkább az alapiskolai érdemjegyek (és a szülői származás) játsszák a főszerepet: gimnáziumba a jeles tanulók, szakközépiskolába pedig többnyire közepes tanulók jelentkeznek.

Az iskolaválasztás esetlegességébe az ifjúsági korszakváltás is belejátszik, melynek egyik oka maga a középiskolai expanzió: a középfok annyira nyitottá vált, hogy a megfelelő korú népesség jelentős része bejut, így maga a középfokú továbbtanulás nem dilemma már többé a gyerekek és szüleik számára. A „döntés” nem arról szól továbbtanuljon-e a gyerek, hanem hogy hová írassák be. A látszólag megalapozatlan döntéshez az is hozzájárul, hogy az iskola egyre inkább parkoló pályává válik a fiatalok számára, mely mentesíti őket attól, hogy komolyabb problémákkal foglalkozzanak. Az egyént csak azért sem érdekli annyira, hogy milyen iskolába kerül, mivel adott a későbbi pályamódosítás lehetősége. A multinacionális cégeknél betanított munkásként alkalmazott gimnáziumot végzett fiatalok hada pedig arra utal, hogy az életreszóló szakmaválasztás egyre inkább oldódik, azaz az egyes iskolatípusok nem garantálnak életreszóló pályát.

A felsőfokú továbbtanulást érintően az érettségizőkre alulmotiváltság helyett inkább az alulinformáltság a jellemző, hiszen a felvidéki magyar fiatalok többsége még a középiskola utolsó éveiben sem tudja, milyen pályát válasszon, így csaknem az utolsó percig kivár a döntéssel. Mindez még a szakközépiskola diákjai esetében is igaz, hiszen a mezőgazdasági szak korábbi választása nem téríti el őket attól, hogy a fitness-edzőként vagy pincér-szakácsként lássák jövőjüket. A gimnazisták legtöbbször számára pedig szinte mindegy, hogy hol tanulnak tovább, a lényeg, hogy bekerüljenek valamely egyetemre.

A felmérés arra utal, hogy egyfajta orientációs zavar jellemzi az érettségizőket, nem ismerik a lehetőségeiket és saját esélyeikkel sincsenek teljesen tisztában, nem tudják esetleges aspirációiknak mennyiben van személyes fedezete. A fiatalok felsőfokú továbbtanulásról hozott döntési szituációja mögötti „kétségbeesés” a korábbi döntési tapasztalatok hiányából is származhat, de az is lehetséges, hogy a meglepően alacsony tájékozottság a kisebbségi léttel kapcsolódik össze, minek hatására az információhoz való hozzáférés szintje nem elégséges.

A H3.1 hipotézis, mely azt feltételezte, hogy az expanszió a szakközépiskolások számára is megnyitja a kapukat a főiskola felé, és elősegíti a gimnazistákhoz való felzárkózásukat, nem nyert alátámasztást a kisebbségi fiatalok körében. Mind a kérdőíves felmérés, mind az interjúk arra utalnak, hogy a szakközépiskolások és a gimnazisták egyre inkább elválnak egymástól a továbbtanulás terén, azaz a szakközépiskolások körében csökkent, a gimnazisták körében pedig jelentősen nőtt a továbbtanulási kedv.

A gimnazisták egyértelműen a továbbtanulást preferálják, mint az egyetlen lehetséges választást, a szakközépiskolások jelentős része viszont bizonytalan a jövője alakulását nézve, és inkább nem tervez továbbtanulást¹². A kialakult helyzetért a régió gazdasági helyzete és közvetett módon a középiskolások közvetlen környezete a felelős, amely ellentétes irányba viszi a különböző középiskola-típusokat látogató fiatalokat.

Az érettségizők többsége egységesen azt a nézetet vallja, mely szerint „bármilyen jobb, mint a munkanélküliség”. A szakközépiskolások ennek megfelelően a jövőt az anyagi biztonságban és az ahhoz vezető külföldi (főként magyarországi) munkavállalásban látják. A gimnazisták ezzel szemben úgy érzik, túl fiatalok ahhoz, hogy munkába álljanak, s gimnáziumi végzettséggel egyébként se lehet elhelyezkedni, így marad a továbbtanulás: *„Én is azon vagyok, hogy azt akarom csinálni amit szeretek, nem akarom elvégezni a gimt és elmenni elárúsítónőnek.”* (A03 sz. interjú)

A szakközépiskolások szemében a magyarországi multinacionális cégnél végzett kétkezi munka, mely magas fizetéssel jár ideális megoldásnak tűnik, hiszen biztos munkát és jó pénzkereseti forrást jelent, amely többszöröse (akár tízszerese is lehet) a gyakran egyedüli alternatívaként szolgáló munkanélküli segélynek. Mindez alátámasztja azt a feltevést, mely szerint a fiatalok rövid távon gondolkodnak, most akarnak megélni s nem igazán terveznek a hosszabb jövőre nézve.

A gimnazisták nagy része a jövőt mégis a továbbtanulásban látja. Ehhez jelentősen hozzájárul az új kisebbségi egyetem léte is: a fiatalok teljes körű felsőfokú anyanyelvű oktatást, „fair play”-t (protekciómentes felvételt), valamint nemzetközi (avagy magyarországi) színvonalat várnak tőle. Az új egyetem láthatóan komoly vonzerőt képvisel, olyanokat is meghódítva a továbbtanulásnak, akiket a szlovák nyelven való tanulás, ill. a szlovák egyetemekre való bejutási nehézségek elrettentettek volna; mindez a H3.2 hipotézist igazolja.

¹² Míg a gimnazista fiatalok háromnegyede választott főiskolát, a szakközépiskolások körében ez az arány mindössze 24% (de ennek kétharmada is a kevésbé igényes távutas formát választaná). Mindez ellentétben áll a korábbi évek tapasztalataival, mikor is jóval nagyobb volt az érdeklődés a továbbtanulás iránt (forrás: osztályfőnöki beszámolók).

A felsőoktatás iránti érdeklődés növekedéséhez – a kisebbségi egyetem mellett – több tényező is hozzájárult. Egyrészt a főiskolai expanzió hatására eleve több „szabad hely” nyílt az egyetemeken, de mindez még együtt járt a korosztályok számának csökkenésével is, így egyre több fiatal előtt nyílt ki a felsőfokú továbbtanulás kapuja. Míg néhány éve a fiataloknak komoly akadályokat kellett leküzdeniük a bekerülésért, addig ma inkább a főiskolák azok, amelyek „vadásznak” a diákokra.

Az érettségi általánossá válása és leértékelődése valamint a felsőoktatás kétszintű képzéssé történő átszervezése, mely együtt járt az egyetemek vidékre kihelyezett tagozatainak a növekedésével is, mind a továbbtanulás irányába hatottak. Másrészt a változások magukkal vonták a felsőfokú tanulmányok jobb elérhetősége mellett a társadalom széles rétegei közti elfogadottságát is.

A korábbi információhiány megmaradt ugyan, hiszen a középiskolákra továbbra sem számíthatnak a fiatalok a megfelelő főiskola kiválasztásában, a tájékozottság hiányán azonban egy új jelenség, az Internet látszik enyhíteni: a fiatalok döntő többsége a világhálóról szerez információt a továbbtanulással kapcsolatban.

Mindezen folyamatok azonban akkor mennek végbe, amikor a lakosság nagy része anyagi problémákkal küzd, s egyik hónapról a másikra él. A rendszerváltozást követő gazdasági problémák nagymértékben sújtották a magyar lakosságot, amely főként a nagyarányú munkanélküliséggel jellemezhető területeken él. Mindez egyrészt arra vezet, hogy a korlátozott anyagi lehetőségek jelentősen behatárolják a továbbtanulást egy olyan világban, ahol a tandíjak bevezetése és a protekcionizmus van napirenden, másrészt felerősítheti az olyan tradicionális értékeket, melyek a tanulás helyett a munkábaállást és az anyagi biztonságot preferálják.

Mindez egybevág azokkal az égetőnek vélt problémákkal, melyeket a fiatalok jelöltek meg a kérdőív kapcsán. Egyrészt az anyagi korlátok és a protekció, másrészt pedig az iskolák, ill. a közvetlen környezettől elvárt segítség hiánya az, amely megnehezíti a továbbtanulási döntések meghozatalát, s könnyen eltérítheti a fiatalokat a felsőfokú diploma megszerzésétől.

Mindezek ellenére ez a fiatalság egyáltalán nem azonos a rendszerváltozás előtti fiatalsággal, és tisztában is vannak előnyös helyzetükkel. A mai középiskolából (főként gimnáziumból) kikerülő fiatalok modern számítógépes ismeretekkel és komoly idegennyelvtudással vannak felvértezve, az Európai Unióhoz való csatlakozás méginkább megerősítette bennük az érzést, hogy a világ áthatolható. Szüleikkel ellentétben, akik egész életüket szülőföldjükön élték le, bátran nekivágnak az ismeretlennek, hogy megcsinálják szerencsájukat. A mai globalizálódó világban számukra már nem az anyaország, hanem Nyugat-Európa az a hely, mely jelentős vonzerőt képvisel.

IRODALOMJEGYZÉK

- Alba, R. és Victor Nee (1997): Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review* 1997/31
- Analytical Report on Education (2004): National Focal Point for Finland, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)
www.eumc.eu.int
- Andor Mihály (1998): Az esélyek újratermelődése, *Educatio* 3.szám (Pályaválasztás)
- Andor Mihály (1999): Az iskolákon vezető út, *Új Pedagógiai Szemle* 1999/11.sz.
- Andor Mihály és Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás, *Iskolakultúra* Bp.
- Andorka Rudolf, Simkus Albert (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete, *Statisztikai Szemle*, 6.sz.
- Babbie, Earl (2001): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó, Bp.
- Ballard, R. (szerk.) (1994): *Desh Pardesh: The South Asian presence in Britain*. Hurst, London
- Becker, Gary (1964): *Human Capital*, National Bureau of Economic Research, New York
- Bernstein, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció, *Valóság* 11.szám
- Bhattacharyya et al. (2003): *Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence*, Research Report RR552, University of Birmingham
www.dfes.gov.uk/research
- Bihari Zoltán (szerk) (2000): *Magyarok a világban – Kárpát-medence*. CEBA könyvkiadó, Bp.
- Blau, Peter M., Otis Dudley Duncan (1967): *The American Occupational Structure*, John Wiley and Sons, London
- Bodó Julianna (szerk.) (2004): *ALMA, Access to the Labour Market*, Multimédia Trans Alapítvány, Alutus Kiadó, Csíkszereda
- Bond, George C.(1981): Social Economic Status and Educational Achievement: A Review Article, *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 12/4
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. Wiley, New York
- Boudon, Raymond (1980): *Die Logik des gesellschaftlichen Handels, Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*, Luchterland Darmstadt
- Boudon, Raymond (2001): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban, In: Bartus Tamás: *Szociológia elméletek II. szöveggyűjtemény* BKAÉ
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Gondolat, Budapest
- Bourdieu, Pierre (2001): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke In: Bartus Tamás: *Szociológiai Elméletek II. szöveggyűjtemény* BKAÉ
- Breslau, Karen (2005): *Helping Hand*, In: *How to get into College*, Newsweek-Kaplan, New York
- Bukodi Erzsébet (1995): Az iskolázottsági esélyek alakulása, *Társadalomstatisztikai füzetek* 9., Budapest

- Bukodi Erzsébet (1998): Nőtték-e az iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek? Századvég, 1998/2
- Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek In: Elekes Zsuzsa, Spéder Zsolt (szerk.): Törések és kötések a magyar társadalomban, Századvég, Budapest
- Coleman, James (1990): Equality and Achievement in Education, Westview Press, London
- Coleman, James S. (1994): Társadalmi tőke In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája, Aula, Budapest
- Coleman, James (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): A gazdasági élet szociológiája, Aula, Budapest
- Collins, Randall (1971): Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, American Sociological Review, Vol. 36, No. 6
- Collins, Randall (1979): The Credential Society, An historical Sociology of Education and Stratification, Academic Press, London
- Connor, Helen et al. (2003): Minority Ethnic Students in Higher Education: Interim Report, Research Report No. 448, The Institut of Employment Studies, www.dfes.gov.uk/research
- Connor, Helen et al. (2004): Why the Difference? A Closer Look at Higher Education Minority Ethnic Students and Graduates, Research Report No. 552, Institut for Employment Studies www.dfes.gov.uk/research
- Csákó Mihály (1998): Szakirányú továbbtanulás, EDUCATIO 1998/3
- Csata Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében, Erdélyi társadalom, 2004/1.sz.
- Csata Zsombor (2005): Az iskoláztatás nyelvének szociológiai háttere Erdélyben, (megjelenés alatt)
- Csontos László (szerk.) (1998): A racionális döntések elmélete, Osiris, Bp.
- Czigler Mónika (2004a): A kárpátaljai felsőoktatás, HTOF, www.htof.hu
- Czigler Mónika (2004b): A vajdasági felsőoktatás, HTOF, www.htof.hu
- Dohányos Róbert et al. (szerk.) (2004): Nemzeti és etnikai kisebbségek Szlovákiában 2003, Lilium Aurum Könyvkiadó Dunaszerdahely
- Dollmann, Jörg (2004): Ethnic Differences in Educational Attainment: Italian Immigrants in Germany and Switzerland, Poster presented at the EuroConference on Causes and Consequences of Low Education in Contemporary Europe, Granada September 18-23, 2004
- Erdei Itala (2003): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében, Magyar Felsőoktatás 2003/9-10
- Erdei Itala (2004): Az erdélyi felsőoktatás, HTOF, www.htof.hu
- Erickson, F. (1987): Transformation and school success: the politics of culture of educational achievement. Anthropology and Education Quarterly 18: 336-355.
- Fábr István (szerk.) (2003): Kisebbségi lét és érvényesülés, A magyar lakosság munkaerő-piaci kihívásai a Kárpát-medencében, Lucidus kiadó, Bp.
- Farkas, G. et al. (2002): Comment: does oppositional culture exist in minority poverty peer groups? American Sociological Review 67 (1): 148-155.
- Fazekas József és Huncik Péter (szerk.) (2004): Magyarok Szlovákiában 1989-2004, Lilium Aurum Könyvkiadó, Dunaszerdahely

- Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Field, Andy (2005): Discovering Statistics Using SPSS, 2nd Edition, SAGE Publications London
- Fischer, C. et al. (1996): Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth. Princeton University Press, New Jersey
- Foley, Douglas (2004): Ogbu's theory of academic disengagement: its evolution and its critics, Intercultural Education, Vol. 15, No. 4
- Foner et al. (2003) (szerk.): Immigration research for a new century, Multidisciplinary Perspectives, Russell Sage Foundation New York
- Foster, K. Michael (2004): Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement, Intercultural Education, Vol. 15, No. 4
- Furlong, Andy et al. (2003): Sebezhető ifjúság, Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában, Belvedere, Szeged
- Gábor Kálmán (2004): Ifjúsági korszakváltás, Ifjúságkutatás 2004, Tézisek, Bp.
- Gábor Kálmán és Dudik Éva (2000): Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése, EDUCATIO 2000/1
- Gabzdilová, Soňa (2003): Mennyei mutatók változásai a magyar tanítási nyelvű intézmények és diákjainak számában 1990-2001 között, Fórum Társadalomtudományi Szemle, 2003/3
- Gal, Susan (1991): Kódváltás és öntudat az európai periférián In: Kontra Miklós (szerk.) : Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről, Magyarságkutató Intézet, Bp.
- Galasi Péter (2002): Fiatal diplomások életpálya-vizsgálata, In: Társadalmi Riport 2002
- Gambetta, Diego (1987): Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education, Cambridge University Press, Cambridge
- Gaszó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás, Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Gaszó Ferenc (1988): Megújuló egyenlőtlenségek, Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Gaszó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer, Századvég, Új Folyam, 7. Szám
- Gaszó Ferenc (1999): Rendszerváltás és iskola, Kritika, 7. sz.
- Gaszó Ferenc és Laki László (1999): Esélyek és orientációk. Fiatalok az ezredfordulón, Okker Kiadó, Budapest
- Gaszó Ferenc és Stumpf István (1995): Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón, Ezredforduló alapítvány, Budapest
- Gelles, Richard J., Ann Levine (1999): Sociology, An Introduction, McGraw-Hill College, Boston
- Gereben Ferenc (1999): Identitás, kultúra, kisebbség. Osiris, Budapest
- Goldthorpe, John (1996): Class analysis and reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, British Journal of Sociology, Vol 47
- Gordon, Milton M. (1964): Assimilation in American Life, The Role of Race, Religion, and National Origin, Oxford University Press New York

- Graham, S. et al. (1998): Exploring achievement values among ethnic minority adolescents. *Journal of Educational Psychology* 90: 606-620
- Granovetter, Mark (1991): A gyenge kötések ereje. A hálózati elmélet felülvizsgálata. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk): *Társadalmak rejtett hálózata*, Magyar Közvéleménykutató Intézet, Bp.
- Grusky, David (szerk.) (2001): *Social Stratification*, Boulder, Westview Press
- Győri Szabó Róbert (1999): Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa, *Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány*, 14.sz.füzet
www.eokik.hu
- Gyurgyik László (1994): Magyar mérleg. A szlovákiai magyarság a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében, Kalligram Pozsony
- Gyurgyik László (2001): Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében, kézirat
- Gyurgyik László (2003): Népszámlálás 2001: A szlovákiai magyarság lélekszámcsökkenésének okai, *Új Szó* 2003/7.
- Gyurgyik László (2004a): A szlovákiai magyar lakosság kor és iskolai végzettség szerinti megoszlása, *Új Szó* 2004/16.
- Gyurgyik László (2004b): A magyarság demográfiai, település- és társadalomszerkezetének változásai In: Fazekas József és Huncik Péter (szerk.): *Magyarok Szlovákiában 1989-2004*, Lilium Aurum Könyvkiadó, Dunaszerdahely
- Gyurgyik László és Kocsis Aranka (szerk.) (2002): *Társadalom – Tudomány, Tanulmányok a Mercurius Társadalomtudományi Kutatócsoport műhelyéből*, Kalligram, Pozsony
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Halsey A.H. et al. (szerk.) (1997): *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, Oxford
- Haralambos et al. (2004): *Sociology. Themes and Perspectives*, 6th Edition, Collins London
- Heath, Anthony, Dorren McMahon (2000): *Ethnic Differences in the Labour Market: The Role of Education and Social Class Origins*, *Sociology Working Papers* Nr.1
www.sociology.ox.ac.uk
- Heath, Anthony és S. Yu: Explaining Ethnic Minority Disadvantage in Britain, online:
www.strategy.gov.uk/files/pdf/heathadditional.pdf
- Hirschman, Charles és Luis Falcón (1985): The Educational Attainment of Religious Ethnic Groups in the United States, *Research in Sociology of Education and Socialization* 1985/5
- Hodossy Gyula (szerk.) (2002): *Helyzetkép a szlovákiai magyar közoktatásról*, Lilium Aurum, Dunaszerdahely
- Hutchinson, J. és AD Smith (1996) (szerk.): *Ethnicity*, Oxford University Press, Oxford
- Imre Anna (szerk.) (2003): *Jelzések az oktatásról, Oktatásunk helyzete az OECD adatainak tükrében*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Jaynes, G. and R. Williams (1989): *A Common Destiny: Blacks and American Society*. National Academy Press, Washington DC
- Jensen, A. (1969): How can we boost IQ and scholastic achievement. *Harvard Education Review* 39 (1): 1-122

- Jelentés az ausztriai magyarság helyzetéről
<http://www.htmh.hu/jelentesek2004/ausztria2004.htm>
- Jelentés a romániai magyarság helyzetéről
<http://www.htmh.hu/jelentesek2004/romania2004.htm>
- Jelentés a szlovákiai magyarság helyzetéről
<http://www.htmh.hu/jelentesek2004/szlovakia2004.htm>
- Jelentés az ukrainai magyarság helyzetéről
<http://www.htmh.hu/jelentesek2004/ukrajna2004.htm>
- Jelentés a vajdasági magyarság helyzetéről
<http://www.htmh.hu/jelentesek2004/vajdasag2004.htm>
- Justino, Patricia és Julie Litchfield (2003): Economic Exclusion and Discrimination: The Experiences of Minorities and Indigenous Peoples, Minority Rights Group International, UK
- Karabel, Jerome és A.H.Halsey (szerk.) (1977): Power and ideology in education, Oxford Univeristy Press, New York
- Knepler, Henry és Myrna Knepler (1991): Crossing cultures, Readings for Composition, Macmillan, New York
- Kontra Miklós (szerk.) (1991): Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről, Magyarságkutató Intézet, Bp.
- Kotecha, Sangna (2003): Oxford Uncovered, A Study into the Pattern of Undergraduate Acceptances to the University of Oxford
<http://www.sociology.ox.ac.uk/swp.html>
- Kozma Tamás (2000): Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben, Oktatóskutató Intézet, Bp.
- Kozma Tamás (2002a): Regionális egyetem, Oktatóskutató Intézet, Bp.
- Kozma Tamás (2002b): Határokon innen, határokon túl, Regionális változások az oktatásügyben, 1990-2000, Oktatóskutató intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Kozma Tamás (2003): Kisebbségi oktatás Közép-Európában, Oktatóskutató Intézet, Bp.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand, MZES Arbeitspapiere Nr. 5
- Kristen, Cornelia (2000): Ethnic Differences in Educational Placement: The Transition from Primary to Secondary Schooling, MZES Arbeitspapiere Nr. 32
- Kristen, Cornelia (2004): School Choice and Ethnic Segregation: Primary School Selection in Germany, Paper presented at the EuroConference on Causes and Consequences of Low Education in Contemporary Europe, Granada September 18-23, 2004
- Kurdi Krisztina, Ring Éva (2000): Kisebbségi felsőoktatási modellek az Európai Unióban és az Erdélyi Magyar Egyetem, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Programiroda
www.eokik.hu
- Lake, Robert (1990): An Indian Fathers Plea, In: Tozer, Stephen et al.: School and Society, Educational Practice as Social Expression, McGraw Hill, London
- Lampl Zsuzsanna (1999): A saját útját járó gyermek, Három szociológiai tanulmány a szlovákiai magyarokról, Madách-Posonium, Pozsony
- Lampl Zsuzsanna (2003): Ténykép a határon túli felsőoktatási, kutatási és fejlesztési támogatásokról és hasznosulásukról? Fórum Társadalomtudományi Szemle, 2003/3

- Lannert Judit (szerk.) (2003a): Hogyan tovább? Országos Közoktatási Intézet, Bp.
- Lannert Judit (2003b): Mindenki középiskolája, Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon, OKI, Bp.
- Lanstyák István (2000): A magyar nyelv Szlovákiában, Osiris, Budapest-Pozsony
- László Béla (2000): A szlovákiai oktatásügy a kilencvenes években, Fórum Társadalomtudományi Szemle, 2000/2
- László Béla (2004): A magyar oktatásügy, In: Fazekas József és Huncik Péter (szerk.): Magyarok Szlovákiában 1989-2004, Lilium Aurum Könyvkiadó, Dunaszerdahely
- Liskó Ilona (2000): Társadalmi esélyek és iskola, Új Pedagógiai Szemle, 2000/1
- Luciak, Mikael (2004a): Minority status and schooling – John Ogbu’s theory and the schooling of ethnic minorities in Europe, Intercultural Education, Vol. 15, No. 4
- Luciak, Mikael (2004b): Migrants, Minorities and Education, Documenting discrimination and Integration in 15 Member States of the EU, EUMC comparative study
http://eumc.eu.int/eumc/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=3fb38ad3e22bb&contentid=4177bf63c597a
- Luijckx, Ruud et al. (1995): A származástól a teljesítményig? A státuszmegszerzés folyamata Magyarországon, Szociológiai Szemle 1995/4
- Mare, Robert (1981): Change and Stability in Educational Stratification. American Sociological Review 1981 Vol.46 72-87 p.
- Massey, D. és N. Denton (1983): American Apartheid: segregation and the making of the underclass. In: Grusky, David: Social Stratification: class, race and gender, 2nd edition, Boulder, Westview
- Merton, Robert K. (2002): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra, Osiris, Bp.
- Mikesell, Marvin W., Alexander B. Murphy (1991): A Framework for Comparative Study of Minority Group Aspirations, Annals of the Association of American Geographers, Vol. 81, No. 4: 581-604
- Miller, Robert L. et al (2002): SPSS for social scientists, Palgrave Macmillan, Basingstoke
- Modood, Tariq et al. (1997): Ethnic minorities in Britain, Diversity and Disadvantage, PSI London
- Moksony Ferenc (1999): Gondolatok és adatok, Aula, Bp.
- Müller, Walter, W. Karle (1993): Social selection in Educational Systems in Europe. European Sociological Review Vol. 9, 1-23 p.
- Murr, Andrew (2005): A Little Extra Help, In: How to get into College, Newsweek-Kaplan, New York
- Norušis Marija J. (1988a): SPSS Base Manual, SPSS Inc. Chicago
- Norušis Marija J. (1988b): SPSS Advanced Statistics, SPSS Inc. Chicago
- O’Connor, C. (1997): Dispositions toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: a case analysis of six African-American High School Students. American Educational Research Journal 34: 593-629
- Ogbu, John U. (1978): Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective. Academic Press New York
- Ogbu, John U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies, Comparative Education Review, vol. 27: 168-190
- Ogbu, John U. (1990): Minority Education in Comparative Perspective, Journal of Negro Education, 59 (1): 45-57

- Ogbu, John U. (1992a): Understanding Cultural Diversity and Learning, Educational Researcher, vol. 21 (8): 5 -14
- Ogbu, John U. (1992b): Adaptation to Minority Status and Impact on School Success, Theory into Practice, vol. 31 (4): 287-295
- Ogbu, John U. (1993): Variability in Minority School Performance: a Problem in Search of an Explanation. In: Jacob E. et al. (ed): Minority Education: Anthropological Perspectives, Norwood NJ
- Ogbu, John U. (1997a): Racial Stratification in the United States: Why Inequality Persists. In: Halsey A.H. et al. (eds.): Education: Culture, Economy and Society, Oxford University Press, Oxford
- Ogbu, John U. (1997b): Understanding the School Performance of Urban Blacks: Some Essential Background Knowledge. In Walber H.J. et al. (eds.): Children and Youth: Interdisciplinary Perspectives, SAGE Publ. London
- Ogbu, John U. (2003): Black Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement, Lawrence Erlbaum Associates, London
- Ogbu, John U., M. Gibson (eds.) (1991): Minority Status and Schooling, Garland Publishing New York
- Orosz Ildikó: A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján, www.kmtf.uz.ua
- Orosz Ildikó és Csernicskó István: A kárpátaljai magyar középiskolások továbbtanulási szándékai
www.kmtf.uz.ua
- Owen, David et al. (2000): Minority ethnic participation and achievements in education, training and the labour market, Research Report Nr. 225
www.dfes.gov.uk/research
- Papp Z. Attila (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után, Magyar Kisebbség 3/1998
- Papp Z. Attila (2003): Igényfelmérő kutatás a vajdasági magyar fiatalok továbbtanulási hajlandóságáról In: Bárdi Nándor-Fedinec Csilla (szerk.): Etnopolitika. A közösségi, magán- és nemzetközi érdekek viszonyrendszere Közép-Európában. Teleki László Alapítvány, Budapest
- Popély Gyula (1991): Népfogyatkozás. A csehszlovákiai magyarság a népszámlálások tükrében 1918-1945, Regio, Budapest
- Portes, Alejandro (1995a): Children of immigrants: segmented assimilation and its determinants In: Portes, A. (szerk.): The Economic Sociology of Immigration, Russell Sage Foundation
- Portes, Alejandro (1995b) (szerk): The Economic Sociology of Immigration, Russell Sage Foundation
- Portes, Alejandro, Rubén G. Rumbaut (1996): Immigrant America, A Portrait, University of California Press, Los Angeles
- Portes, Alejandro, Rubén G. Rumbaut (2001): Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. University of California Press, Los Angeles
- Portes, Alejandro és Min Zhou (1993): The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. Annals of the American Academy of Political and Social Science 530
- Révész Bertalan (1999): Anyanyelv, iskola, nemzettudat, Lilium Aurum-Katedra, Dunaszerdahely
- Róbert Péter (1991): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben, Szociológiai Szemle Bp 1.sz

- Róbert Péter (szerk) (1998): Társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések, Új Mandátum, Bp.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 1. szám
- Róbert Péter (2001): Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében, ARTT – Századvég, Budapest
- Róbert Péter (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra, In: Társadalmi Riport 2002
- Rodriguez, Richard (1982): *Hunger of Memory, The Education of Richard Rodriguez*, Bantam Dell, New York
- Rodriguez, Richard (1997): A gyökerek keresése egy változó világban, In: Németh A. : Nevelés, gyermek, iskola, Eötvös József Könyvkiadó, Bp.
- Rumbaut, RG (1994): The Crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review* 28
- Rumbaut, Rubén és Alejandro Portes (2001): *Ethnicities, Children of Immigrants in America*, Russell Sage Foundation, New York
- Sándor Anna (2000): Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben Kolonban, Kalligram Pozsony
- Shavit, Yossi, Hans-Peter Blossfeld (1993): *Persistent Inequality, Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Oxford
- Shavit, Yossi, Walter Müller (1998): *From School To Work, A comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press Oxford
- Sidó Zoltán (2002): *Közügy, Schola Comaromiensis, Komárom*
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): Nyelv, oktatás, kisebbségek In: Lengyel Zsolt (szerk): *Nyelvi Jogok, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém*
- Sorbán Angella (szerk.) (2003): *Szociológiai tanulmányok erdélyi fiatalokról*, Akadémiai Kiadó, Bp.
- Sorbán Angella és Dobos Ferenc (1997): Szociológiai felmérés a határon túli magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól, *Magyar Kisebbség* 3/1997
- Sullivan, Alice (2001): *Students as Rational Decision-Makers: The Question of Beliefs and Desires*, *Sociology Working Papers* Nr. 2, Nuffield College Oxford
<http://www.sociology.ox.ac.uk/swp.html>
- Sullivan, Alice (2003): *Cultural Capital, Rational Choice and Educational Inequalities*, Oxford University, Oxford
- St-Hilaire, A. (2002): The social adaptation of children of Mexican immigrants: educational aspirations beyond junior high school. *Social Science Quarterly* 83 (4)
- Szabó Andrea et al (szerk.) (2002a): *IFJÚSÁG 2000, TANULMÁNYOK I.*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Bp.
- Szabó Andrea et al (szerk.) (2002b): *MOZAIK 2001, Gyorsjelentés, Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Bp.
- Szabó Zoltán (szerk.) (2000): *Felsőoktatás, kisebbségek, Európa*, Selye János Kollégium, Komárom
- Szarka László (szerk.) (2000): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat, Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Bp.*
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2003): *Túlélőkészlet az SPSS-hez, Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*, Typotex Kiadó, Budapest

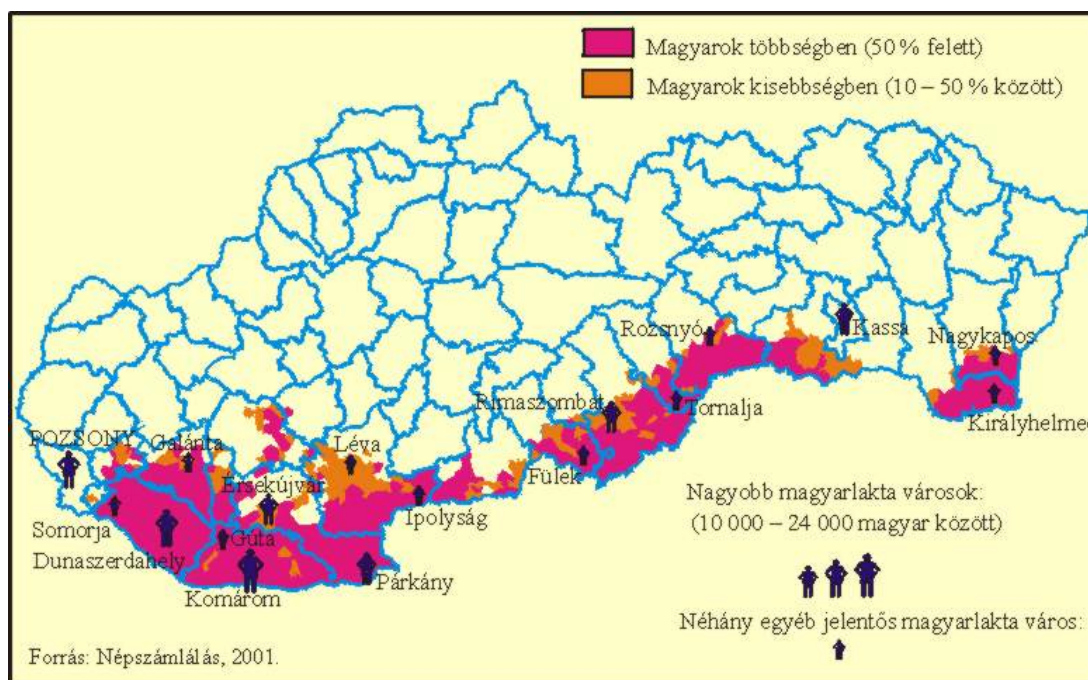
- Székhelyen kívüli képzések – magyarországi felsőoktatási intézmények a szomszédos országokban (2002), HTOF, www.htof.hu
- Szelényi Szonja és Karen E. Aschaffenburg (1993): Volt-e a szocialista reformoknak eredménye? Osztálykülönbségek az iskolai végzettségben Magyarországon, Szociológiai Szemle 1993/2.
- Szentannai Ágota (2001): A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése, REGIO 2001/4
- Szépfolusi István(1991): Magyarul beszélők a mai Ausztriában In: Kontra Miklós (szerk.): Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről, Magyarságkutató Intézet, Bp.
- The Condition of Education 1999, Compendium Report, National Center for Education Statistics, US Dept. Of Education
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999022>
- Török Balázs (2003): Távoztatás a határon túli magyarok képzésében, Oktatáskutató Intézet, Kutatás Közben, Bp.
- Trueba, H. (1988): Culturally based explanations of minority students academic achievement. Anthropology and Education Quarterly 19 (3): 270-287
- Tumin, Melvin M. (1999): A rétegződés néhány elve: Kritikai elemzés In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei, Új Mandátum Bp.
- Varga Júlia (2002): Középiskolát végzettek jövedelmi és életpálya-várakozásai, In: Társadalmi Riport 2002
- Varga Nóra (2004): A felvidéki felsőoktatás helyzete, HTOF, www.htof.hu
- Várhegyi György (szerk.) (1986): Művelődési egyenlőtlenség, Elméletek, Oktatáskutató Intézet, Bp.
- Veres Valér (2000): Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai, Korunk 6/1998
- Vermeulen, H. és J. Perlmann (szerk.) (2000): Immigrants, Schooling and Social Mobility. MacMillan, London
- Vizi Balázs (2004): Az európai integráció és a kisebbségi nyelvek, Kisebbségkutatás 2004/1
- Vörös Ferenc (2002): Magyar nyelv Szlovákiában az ezredfordulón, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2002/2. szám
- Wacquant, L. és WJ Wilson (1989): The cost of racial and class exclusion in the inner city, Annals of the American Academy of Political and Social Science 501
- Wilson, William J. (1987): The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy, The University of Chicago Press, Chicago
- Zhou, Min (1999): Segmented assimilation: issues, controversies and recent research ont he new second generation. In: Grusky, David: Social Stratification, Boulder, Westview Press
- Zhou, Min és Carl Bankston (1998): Growing up American, How Vietnamese children adapt to life int he United States, Russell Sage Foundation, New York

Oktatási rendszerek

SZLOVÁKIA

A felvidéki magyar kisebbség demográfiai, település- és társadalomszerkezete

Szlovákia lakossága a 2001. évi népszámlálás alapján 5 379 455 fő. Ebből magyar nemzetiségűnek vallotta magát: 520 528 fő (9,7%)



112. ábra Szlovákia magyarlakta vidékei (Népszámlálás 2001) Forrás: www.htmh.hu

A szlovákiai magyarság döntő többsége (92,2%) Dél-Szlovákiában él, a mintegy 550 kilométer hosszúságú szlovák-magyar államhatár mentén. A magyar nyelvterület helyenként keskenyedő, másutt szélesedő, 9 ezer négyzetkilométernyi nagyságú többnyire összefüggő területet alkot Pozsonytól a szlovák-ukrán határig (Gyurgyik 2004a).

A magyar nyelvterülethez tartozónak azokat a településeket sorolják, ahol a magyar lakosság aránya meghaladja a 10%-ot (ill. a 100 főt). A 2001-es népszámlálás idejében Szlovákia 551 települése tartozott ebbe a kategóriába, ebből 410-ben 50% feletti volt a részarányuk. További 25 településen élnek még magyarok, de arányuk már nem éri el a 10%-ot. Ide tartoznak olyan nagyvárosok mint Pozsony és Kassa is, melyek a több ezres magyar lakónépesség valamint a történelmi gyökerek és a magyar nyelvterület peremvidékén való elhelyezkedésük és az állandó migráció miatt fontos szerepet töltenek be, biztosítva az átmenetet a szórványterületek és a az összefüggő magyar nyelvterület közt.

A korábbi népszámlálási statisztikával (1991) való összehasonlítás jelentős változásokat mutat: érezhetően csökkent a magyar többségű települések aránya (78,1-74,4%). A legnagyobb változás az erős magyar többségű területeken mutatkozott 56 helységgel (10%-kal) csökkent a 80%-ot meghaladó magyar népességű települések száma, ezzel szemben a magyar kisebbségű településeken élők aránya enyhén emelkedett (1,8%-kal). A fogyás általában a településeken élő magyarok arányával fordított arányú volt. Főként a városokat érintette, ezek közül is Pozsony magyarsága fogyatkozott meg a legerősebben (3861 fővel).

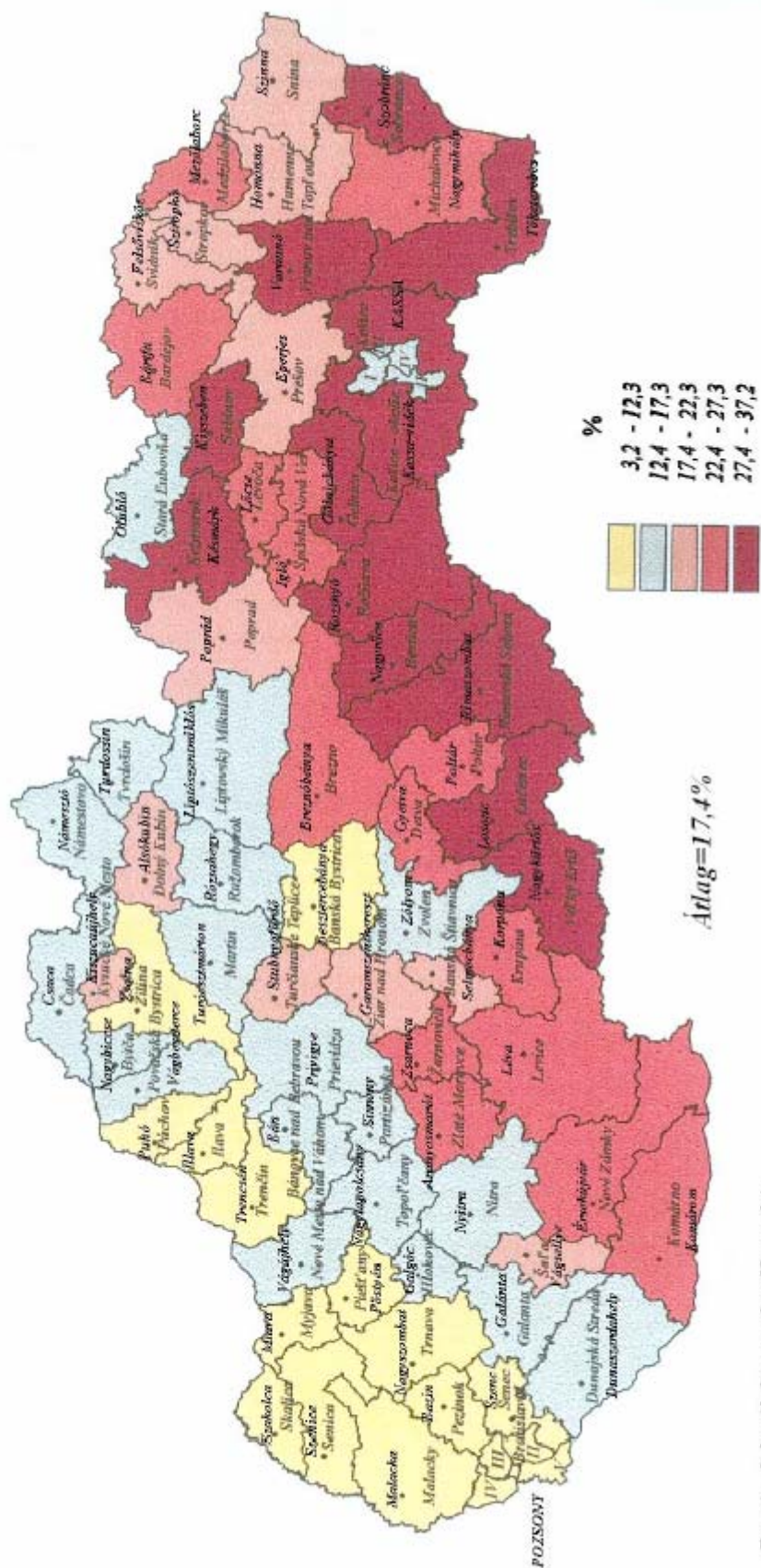
Szlovákia lakossága az előregedés jeleit mutatja, fokozottan érvényes mindez a szlovákiai magyarságra. A magyar lakónépesség előregedése előrehaladottabb, mint az összlakosságé, a magyarok átlagéletkora 3 évvel haladja meg a szlovákokét (36,2%). A lakosság biológiai korcsoportok szerinti megoszlása jelentősen módosult: csökkent a gyermekkorúak és nőtt a felnőttek valamint az időskorúak aránya.

A magyar nemzetiségűek gazdasági aktivitás szerinti megoszlása magán viseli a kedvezőtlen korösszetétel hatásait. A gazdaságilag aktívak arányának növekedését a felnőtt korú lakosság népességének a növekedése idézte elő. Ezzel szemben a munkát keresők aránya hatszorosára emelkedett a magyar populáción belül (4,5-25,6%).

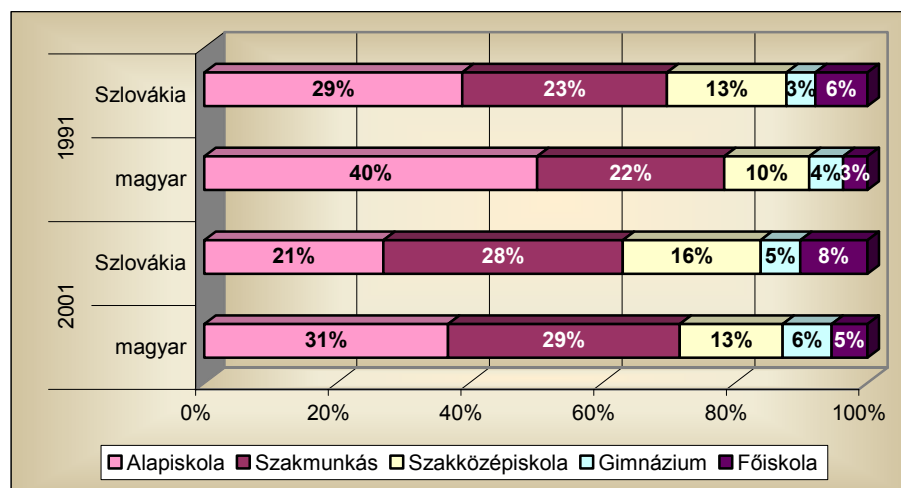
A szlovákiai magyar lakosság gazdasági ágazatok szerinti megoszlása jelentősen eltér Szlovákia népességének ágazatok szerinti eloszlásától. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya közel kétszerese az országos értéknek, ellenben az iparban foglalkoztatottak aránya elmarad a többségtől. Csökkent emellett még az építőiparban foglalkoztatottak aránya, de az oktatásügyben és az egészségügyben is a szlováknál jóval alacsonyabb a magyarok aránya.

A magyar népesség gazdasági aktivitásában tapasztalt eltérések okai részben a településszerkezettel (a falvakban lakók magas aránya) és a magyarlakta területeken található kevesebb munkalehetőséggel magyarázhatók, de hozzájárul még a magyar lakosság kedvezőtlen iskolai végzettsége is. Az egyes régiók munkanélküliségi arányait a következő oldalon levő ábra foglalja össze.

A regisztrált munkanélküliek százalékos aránya járások szerint
2002. december 31-én



A lakosság iskolai végzettsége szerinti tagolódásban is változások következtek be az elmúlt években. Általános trendként fogható fel az általános iskolai végzettségűek, valamint az iskolai végzettség nélküliek számának csökkenése. A 2001-es népszámlálás adatai szerint (Gyurgyík 2004) azonban a szlovákiai magyar nemzetiségű és többségi szlovák lakosság iskolai végzettség szerinti megoszlása jelentősen eltért egymástól.



114.ábra A lakosság iskolai végzettsége nemzetiség szerint (Népszámlálás 1991- 2001) Forrás: Gyurgyík 2004

A magyar kisebbségen belül az alapiskolai végzettséggel rendelkezők aránya továbbra is aránytalanul magas (30,5%), valamint a magyar nemzetiségű szakmunkások részaránya is jóval meghaladja a szlovákiai átlagos értéket. Nőtt azonban a középiskolai érettségivel rendelkezők aránya (22,1%), ezen belül főként az érettségivel rendelkező szakmunkások aránya mutatta a legnagyobb gyarapodást (230%). Ennél jóval kisebb volt a gimnáziumoknál (40,8%), valamint a szakközépiskoláknál (17,6%) tapasztalt növekedés. Ezzel szemben 15,8%-kal még mindig magasabb a szlovákiai középiskolai érettségivel rendelkezők aránya, ugyanis a növekedés üteme még így is alacsonyabb volt az országosnál.

Szlovákiában a lakosság egyharmada, a magyar népességnek viszont alig több mint egynegyede (26,6%) rendelkezik legalább érettségivel. A felsőfokú végzettségűeket illetően a szlovák 8%-os arány is csaknem kétszerese a magyarok hasonló mutatójának, pedig a magyarok körében a felsőfokú végzettségűek aránya 44%-os növekedést mutatott, mely meghaladta az országos értéket (37,9%). A magyar felsőfokú végzettségűek belső eloszlása sem kedvező, magasabb a bachelor végzettséget szerzettek aránya (8,2%) szemben a magiszteri, azaz a teljes egyetemi végzettségűek 5,5%-val.

A településtípus kapcsán érezhető az általános iskolai végzettségűek és a szakmunkások nagy aránya a kis településeken, majd a középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya a település nagyságának növekedésével nő. Míg a nagy településeken

élő középiskolások aránya közel kétszer meghaladja az aprófalvakét, a felsőfokú végzettségük esetében ez a különbség nyolcszoros (magyarok esetében még magasabb, 9,6 szoros az eltérés).

A magyar felsőfokú végzettségük aránya az országos értéket a 20 ezer főnél nagyobb településeken éri el, majd az 50-100 ezer lakosú városokban található relatív magyar értelmiségi többlet, ami főként a nagyvárosok szívóhatásával magyarázható (hiszen az itt élő magyarok aránya egyébként rendkívül alacsony).

Az iskolai végzettségben a különbségek a nemek szintjén is jelentősek. A magyar nők megoszlása az országos értékeknél kedvezőtlenebb, amit egyrészt a magyarság iskolai végzettség szerinti hátrányosabb összetétele, másrészt a nők magyar népességen belüli kedvezőtlenebb megoszlása okoz.

	FÉRFI		NŐ	
	szlovák	magyar	szlovák	magyar
Általános iskola	20,20%	26,50%	32,00%	45,10%
Szaktanácsk.	37,40%	42,80%	22,10%	19,80%
Szakközépiskola	24,50%	18,60%	27,70%	19,40%
Gimnázium	4,30%	4,60%	7,30%	9,60%
Főiskola/Egyetem	11,10%	6,10%	8,70%	4,70%
Végzettség nélkül	0,30%	0,40%	0,40%	0,50%
N/A	2,10%	0,90%	1,90%	0,90%

69. táblázat A lakosság iskolai végzettsége nemek és nemzetiség szerint (Népszámlálás 2001)
Forrás: Gyurgyík 2004

A magyar nők csaknem fele (45%) mindössze alacsony fokú végzettséggel rendelkezik, szemben a férfiak 26%-ával. A magyar férfiak zöme viszont (38,8%) szaktanácskás végzettségű. A nők csak a gimnázium esetében felülreprezentáltak, a felsőfokú végzettség terén a férfiak aránya maradt magasabb (6%).

Gyurgyík valószínűsíti (2004b:154), hogy: „...a meghatározó mértékben falusi településszerkezetű magyar lakosság iskolai, pályaválasztási irányultságát bizonyos mértékben a hagyományos értékrend is nagyban befolyásolja.” Ezt több tényezőre vezeti vissza. A történelmi előzményeken kívül ide sorolja az anyanyelvi iskolahálózat hiányosságait (főként a szakközépiskolai és főiskolai hálózat terén), valamint a magyar lakosság egy részének tudati értékrendjét, amely a közvetlen pénzkereseti lehetőséget részesíti előnyben a hosszútávú főiskolai képzéssel szemben. Mégha a magyar lakosság iskolai végzettség szempontjából történő eloszlása némiképp javult is az utóbbi időben (a felsőfokú végzettséggel rendelkezők szintjén), a hátrányos iskolai végzettség felszámolását csak jelentős strukturális változások bevezetésével látja megoldhatónak.

Mint látható, a felvidéki magyar kisebbség iskolázottság tekintetében elmarad a többségi lakosságtól. Ezért is szükséges a felvidéki magyar fiatalok iskolai egyenlőtlenségének részletes áttekintése, melynek vizsgálatához elkerülhetetlen a szlovák oktatási rendszer alapos ismerete, melyet a következőkben tekintek át.

A szlovák oktatási rendszer

A szlovák közoktatási rendszer alapiskolából¹³ és középiskolákból épül fel. Az alapiskolák korábban nyolc, újabban azonban újra kilenc évfolyamosak, ahol az alsó tagozat 1–4 évfolyamra, a felső pedig 5–9 évfolyamra bontható. A kötelező iskolalátogatás időtartama továbbra is tíz év.

A középiskola szakképesítés elsajátításához szükséges ismereteket és készségeket továbbít, valamint a felsőfokú tanintézményekben történő továbbtanulásra készít fel. (Az állami tanintézmények mellett magán- és egyházi iskolák is működnek).

1. A gimnáziumok érettségi vizsgával záródó teljes középfokú (általános) végzettséget biztosítanak, elsősorban felsőfokú továbbtanulásra készítene fel. Időtartamuk négy vagy (újabb) nyolc év.
2. A szakközépiskolák érettségi vizsgával záródó teljes középfokú szakvégzettséget biztosítanak, végzőseiket gyakorlati szaktevékenységekre, ill. felsőfokú továbbtanulásra készítik fel. A tanulmányok időtartama 4 év.
3. A szakmunkásképző intézetek szakmunkás végzettséget nyújtanak. A tanulmányok rendszerint 3 évig folynak és szakvizsgával végződnek, de további 2 év tanulással érettségi is szerezhető.

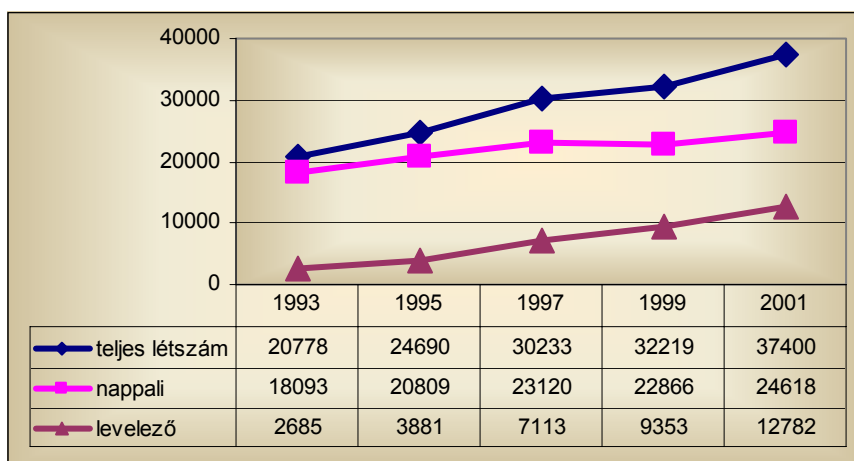
Az érettségizett fiataloknak felépítményi iskolákban¹⁴ van rá lehetőségük, hogy kb. két éves továbbképzés útján szakmát sajátítsanak el és szakérettségit szerezzenek. A felépítményi iskola azon fiatalok közt népszerű, akik szakmát váltának, ill. általános (gimnáziumi) képzésben részesültek, de nem akarnak/tudnak főiskolán továbbtanulni.

A szlovák felsőoktatás nem sorolható be sem a duális, sem a lineáris modellek közé, egy sajátos rendszer alakult ki, mely leginkább „egyszintű” felsőoktatásnak nevezhető. A szlovákiai felsőoktatási intézmények nevében a közelmúltig vagy az egyetem, vagy a főiskola megnevezés szerepelt, függetlenül attól, hogy az adott intézmény a más országban megszokott eltérő szintű képzésnek megfelelő diploma kiadására jogosult-e vagy sem. Végül azok az intézmények, melyek a főiskola nevet viselték, a későbbiekben egyetemre változtatták nevüket – a nemzetközi minősítési kritériumoktól függetlenül.

A felsőfokú intézmények érettségi vizsgával rendelkezőknek teszik lehetővé, hogy tanulmányaikat folytassák és felsőfokú diplomát szerezzenek. Szlovákiában 1990-ben 12 állami felsőfokú intézmény működött, 2004-től immár 27 felsőoktatási intézményt tartanak számon. Ebből 20 nyilvános, 3 állami és az utóbbi két évben létrejött 4 magánintézmény is. A nyilvános felsőoktatási intézmények mindegyike egyetem, az újonnan alakult magánintézmények pedig immár főiskolák.

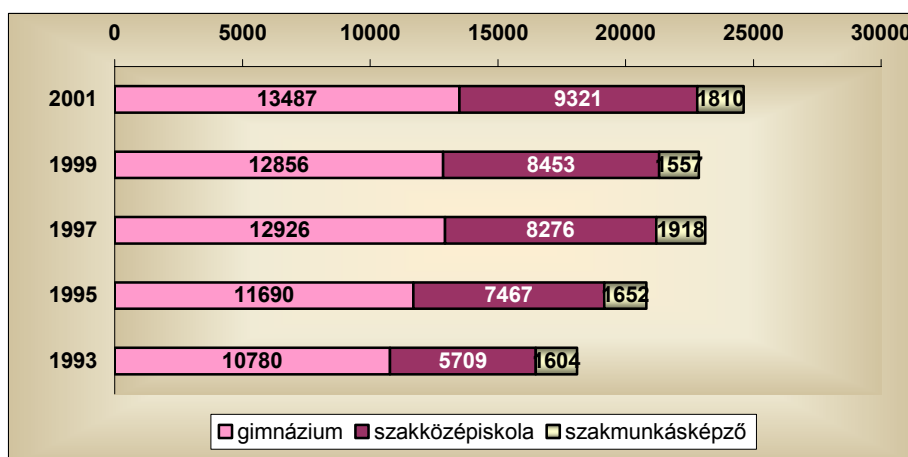
¹³ Az alapiskola a magyarországi általános iskola megfelelője.

¹⁴ Ez a magyarországi technikai képzésnek felel meg leginkább.



115. ábra Az adott években felvett főiskolai hallgatók száma. Forrás: UIPS

A főiskolai hallgatók száma 1993-at követően indult komoly növekedésnek. A növekedés kezdetben egyenletes ütemben zajlott, aztán a nappalin tanulók száma megállapodott, szemben a levelező hallgatókkal, akik aránya 1993-hoz viszonyítva 2001-re csaknem megötszöröződött. Jelenleg a diákok csaknem harmada ezt a tanulmányi formát választja.

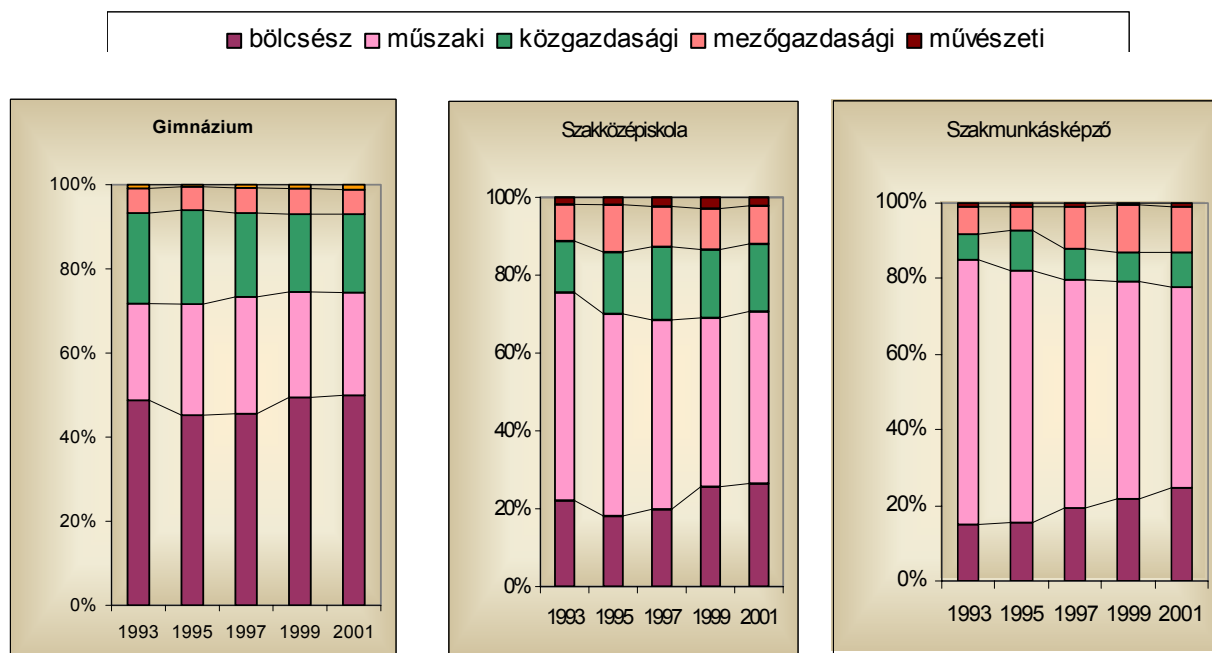


116. ábra A felvettek megoszlása az elvégzett középiskola típusa szerint. Forrás: UIPS

Ami a jelentkezők életkorát illeti a diákok több mint háromnegyede egyenesen a középiskolából érkezik, de az utóbbi nyolc évben megkétszereződött az idősebb hallgatók száma is, mely elérte a hat és fél ezret 2003-ban. Elméletileg mindegyik típusú középiskolából lehetőség van továbbtanulásra, de az oktatási színvonal egyértelműen tükrözi a gimnázium elsőbbségét a felkészítésben a szakközépiskolával szemben. Pozitív tény azonban a szakközépiskolások növekvő felsőoktatási részvétele, a felsőoktatási expanzió főként számukra nyitotta meg a kapukat.

Érdekes azonban megfigyelni azt is, milyen középiskolákból milyen szakokra nyernek felvételt. A gimnazisták fele bölcsészettudományi szakirányon tanul tovább, a maradék 40% arányosan oszlik el a műszaki és a közgazdasági irányzatok közt, s

csak 5% választja a mezőgazdasági képzést. A szakközépiskolát végzetteknél a bölcsészeti képzés nagyon alacsony, alig éri el a 20%-ot, érdeklődésük középpontjába a műszaki s újabban a gazdasági képzés került. Ez feltehetően abból ered, hogy szakközépiskolát végezve a saját szakmájukban a legelőnyösebb továbbtanulni, mivel a szakközépiskola nem nyújt a bölcsész szakhoz elegendő általános műveltséget.



117. ábra A választott főiskolai szakirány az elvégzett középiskola típusa szerint Forrás: UIPS

Szlovákiában jellemzően a felsőoktatásba csak bekerülni nehéz, a felvett diákok 80-90%-a el is végzi az egyetemet. Nagy lemorzsolódás (50% körüli) csak a műszaki egyetemeken fordul elő, ahol gyakorta nincs felvételi vizsga, és ahova a legtöbb szakközépiskolai és szakmunkásképzőben végzett diák jelentkezik.

A kisebbségi magyar iskolarendszer

A szlovákiai iskolarendszer mellett érdemes külön kitérni a kisebbségi oktatási rendszer áttekintésére, mely a szlovák oktatási rendszer szerves része, így ugyanazok a sajátosságok jellemzik felépítésében és működésében, mint a többségi oktatást.

A második világháború utáni években a szlovákiai magyar iskolák bezárása, a kitelepítések, a deportálások és a lakosságcsere következtében a szlovákiai magyarság csaknem értelmiség nélkül maradt. A határrevíziókat követő időszakban a magyarság fogyásához elsősorban a hivatalnok-, tisztviselő- és más értelmiségi rétegek jelentős hányadának Magyarországra történő kivándorlása okozta. Későbbiekben a kitelepítés és kiűzetés áldozatául esett több ezer magyar pedagógus is, így mikor 1949–1950-ben újranyitották a magyar iskolákat Csehszlovákiában, alig 100 képzett magyar pedagógust találtak (László 2004).

Szlovákia magyarlakta vidékein az első világháború után az előző rendszertől örökölt és elhanyagolt községi és felekezeti elemi iskolák hálózata többé-kevésbé érintetlenül maradt. A 727 szlovákiai magyar elemi iskolából 616 felekezeti iskolaként működött. A magyar iskolahálózatot további 18 magyar tannyelvű polgári iskola, 4 magyar tannyelvű gimnázium (Komárom, Érsekújvár, Ipolyság, Rimaszombat), valamint 9 magyar tagozatú gimnázium alkotta. Emellett 1921-re maradt egy magyar nyelvű tanítóképző Pozsonyban, s még 4 szakiskolában, 2 kereskedelmiben (Pozsony, Kassa), 1 ipariskolában (Kassa) és 1 mezőgazdasági szaktanintézetben (Komárom) voltak magyar osztályok.

A felsőoktatást illetően a mai Szlovákia területén 1918-ig hat felsőfokú intézetben folyt magyar nyelvű oktatás: Selmecebányán a Magyar Királyi Bányászati és Erdészeti Főiskolán, az Eperjesi Evangélikus Kollégiumban (teológia, jogtudomány), Pozsonyban az Egyetemes Evangélikus Teológiai Akadémián, a Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen, a Kassai Állami Gazdasági Akadémián, valamint a Kassai Jogakadémián. 1921-re az említett iskolákat vagy megszüntették, vagy szlovák tannyelvűre változtatták.

A magyar iskolarendszerben változást csak a második világháború hozott: 1945-ben elrendelték minden magyar iskola bezárását, ami 800 iskolát és 95.000 tanulót érintett. A háború után 1948/49-től volt újra lehetőség magyar tannyelvű osztályok szervezésére, magyar iskolák viszont csak az 1950/51-es tanévtől nyithatták meg újra kapuikat. Ebben az évben 613 magyar iskola jött létre 1232 osztállyal és 45.497 tanulóval.

Az első magyar tannyelvű gimnázium is 1950-ben nyílt meg Komáromban, ezt továbbiak követték a sorban. Így a hetvenes évek elejére már 13 magyar gimnázium működött és további 9-ben nyitottak magyar osztályokat. Ezzel szemben a magyar nyelvű szakközépiskolai oktatás sokkal lassabban fejlődött. 1953-ig mindössze egy magyar szakközépiskola alakult Kassán, és további 8 szakiskolában nyitottak magyar osztályokat. Számuk a nyolcvanas évekre is csak az ötöt érte el (egy ipari, három mezőgazdasági, egy egészségügyi). Mégis legmostohább helyzetben a magyar szakmunkásképzés volt. Itt végezte a tanulmányait a fiatalok többsége, mégha mindössze 6 ilyen magyar iskola is állt csak rendelkezésre. További 19 iskola nyitott még magyar osztályokat.

Az iskolák színvonalát és ellátását, valamint a pedagógusok képzettségét illetően nincs jelentős eltérés a többségi és a kisebbségi iskolák közt (László 2002). Egy 1990-ben készült jelentés kimutatta, hogy a 13 járás területén található magyar és szlovák iskolák között a pedagógusok képesítését, az iskolák gazdasági helyzetét érintően stb. nincs szignifikáns különbség. Az adatok azt is kimutatták, hogy 434 szlovák gyermek járt magyar iskolába, ezzel szemben 3469 magyar gyermek szlovák iskolába kényszerült. A szlovák iskolába járó magyar gyermekek magas számának fő

oka a magyar tannyelvű iskolák, osztályok hiánya a lakóhely körzetében. A pedagógusok korösszetétele a magyar iskolákban találták rosszabbnak, a magyar pedagógusok átlagéletkora 45 év, ami 2 évvel haladja meg szlovák kollégáikét.

A jelenlegi – rendszerváltozás utáni – magyar iskolarendszer felépítését a következő táblázat foglalja össze.

	ÁLLAMI	EGYHÁZI	MAGÁN	ÖSSZESEN
ALAPISKOLA				
magyar	246	13	-	296
magyar-szlovák	37	-	-	
GIMNÁZIUM				
magyar	11	5	1	25
magyar-szlovák	8	-	-	
SZAKKÖZÉPISKOLA				
magyar	6	-	2	24
magyar-szlovák	14	-	2	
SZAKTANINTÉZET				
magyar	4	-	6	31
magyar-szlovák	21	-	-	

70. táblázat A magyar nyelvű iskolák megoszlása, 2002. Forrás: UIPS

A fennálló struktúra következményeként a teljes anyanyelvi oktatás csak az alapiskolák és gimnáziumok szintjén valósul meg, a szakközépiskolák és szaktanintézetek többsége „vegyes”, azaz a legtöbb intézmény, a magyar nyelv és irodalom tárgy beiktatásával, de államnyelven oktat. Ezért aztán míg gimnáziumban érettségiig anyanyelven tanulhatnak a magyar diákok, szakmunkás-bizonyítványt többnyire csak államnyelven szerezhetnek.¹⁵

Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a magyar nemzetiségű szlovákiai tanulóiifjúság egy része eleve nem magyar tannyelvű iskolába jár. Az összes magyar iskolaköteles gyermek mintegy 26,2%-a nem anyanyelvű iskolát látogat, ami egyrészt lehet szülői döntés eredménye, de jelentős mértékben hozzájárul az is, hogy 130 településen, ahol a magyar ajkú lakosság többséget alkot, nincsen magyar tannyelvű iskola.

Míg a rendszerváltozást követő országos tendenciák a szakmunkásképzők elhagyása irányába mutattak az érettségivel végződő középiskolák előnyben részesítése mellett, úgy tűnt, hogy a szlovákiai megüresedett helyeket a magyar nemzetiségű tanulók foglalják el. A szakmunkásképző iskolák hálózata a legsűrűbb Szlovákiában, nem vonatkozik ez azonban a magyar szakképzésre, mivel a magyar nemzetiségű lakosok magyar szakmunkásképzőbe való bejutásának esélye kisebb az országos átlagnál. Noha az 5 állami szakmunkásképző intézet mellett hat magániskola is alakult, a fiatalok 45%-a mégis szlovák tannyelvű iskolát választott.

¹⁵ A hivatalos statisztikából nem derül ki egyértelműen hogy a szlovák tannyelvű iskolákban működő kétnyelvű osztályok szlovák vagy magyar nyelvű osztályoknak minősülnek-e. A kétnyelvű osztályok kategóriájával a statisztika nem számol. A középiskolák ilyen bonyolultsága mellett csak a magyar iskolák és osztályok adatai tekinthetők pontosaknak.

Az okok a szakválasztásban keresendők, hiszen rendkívül szűk a magyar nyelven tanulható szakok kínálata, így a gyerekek többsége szlovák iskola választására kényszerül.

A szakközépiskolai oktatás elérhetősége a magyar nemzetiségű fiatalok számára rosszabb az országos átlagnál. Ennél sokkal lényegesebb probléma azonban a tanulható szakok kínálatának szegénysége és visszafejlődése az elmúlt 10-15 évben. A mezőgazdasági iskolák kivételével a magyar szakközépiskolák kihasználtsága alacsony. Fontos volna vegyipari, élelmiszeripari és textilipai szakmák képzésének nagyobb arányú fejlesztése. Hasonlóképp hiányszaknak számít a könyvtárosi vagy a konzervatóriumi, mely iskolák, ill. szakok 1948-tól nem alakultak magyar nyelven. Tény, hogy 2002-ben mindössze 8 tiszta magyar szakközépiskola működött Szlovákiában. A szlovák tannyelvű, ill. a közös igazgatású iskolákban létrehozott magyar osztályokban gyakran már csak a magyar nyelv és irodalom tárgyat oktatják magyarul. Míg 1995-ben 22 ilyen iskola volt, mára számuk 16-ra csökkent.

A magyar nemzetiségű lakosok számára országos viszonylatban a magyar gimnáziumi oktatáshoz való hozzáférés jobb, mint általában az ország lakosai számára. Mivel a magyar nyelven oktató gimnáziumok sűrűsége jobb a szlovák gimnáziumokénál, a magyar nyelvű alapiskolákban tanuló gyermekek nagyobb eséllyel tanulhatnak tovább magyar gimnáziumban, mint a szlovák tannyelvű alapiskolákba járók szlovák gimnáziumban. Azonban a magyar gimnáziumok a diákok számát tekintve kisgimnáziumoknak tekinthetők, ahol a párhuzamos osztályok hiánya miatt nem nyílik mód speciális szakprogramok hirdetésére, mellyel vonzóbbá tudnák tenni a képzést a fiatalok előtt.

Az adatok azt mutatják, hogy a középiskolai képzés súlyának a szakmunkásképzőből a nagyobb továbbtanulási lehetőséget biztosító gimnáziumi és szakközépiskolai képzésbe történő áttolódása lassúbb a magyar kisebbség körében, mint országos viszonylatban. A középiskola-választást nézve érződik, hogy a magyar lakosság iskolázottsága a közeljövőben sem éri utol a többségét, habár a gyerekek egyenlő arányban oszlanak meg az érettségit nyújtó gimnázium és szakközépiskola közt, továbbra is magas a szakmunkásképzőt választók aránya, ami a középiskolások 42,5%-át teszi ki. Így csak a diákok kétharmada szerez érettségit, s csak nekik van lehetőségük továbbtanulásra.

Ez a negatív tendencia érezteti hatását a felsőoktatásban is, egyrészt mert eleve kevés az érettségizett, és erős a szelekció a felvételinél, másrészt mert sokan eleve nem is jelentkeznek felsőoktatási intézménybe. Míg az utóbbi 13 év alatt a szlovák hallgatók száma 87%-kal nőtt, a magyar hallgatók száma csak 73%-os növekedést mutatott. Az adatok többek között a magasabb műveltség iránti igény hiányáról tanúskodnak a magyar nemzetiségűek körében, minek megfelelően a

magyarság lemaradása a többségi diákokhoz viszonyítva a szlovák egyetemeken továbbra sem csökken (2002/03-ban 4,57%, majd 2003/04-ben 4,27%). Tény, hogy a felsőoktatási hallgatóknak mindössze 4,5%-a magyar nemzetiségű, a korosztályok aránycsökkenését is figyelembe véve azonban 1998-at követően folyamatos javulás figyelhető meg.

	ALAP-ISKOLA	SPECIÁLIS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA			ÖSSZESEN
			Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző	
Magyarul tanulók	40 892	1 571	5 027	3 711	8 419	58 049
Szlovákul tanulók	9 412	610	1 056	2 625	769	13 882
Magyar nemzetiségű diákok összesen	50 304	2 181	6 093	6 336	9 188	74 112
			21 617			

71. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok iskolák közti megoszlása 2001/02. Forrás: www.htof.hu

A magyar diákok száma a nappali képzésen az utóbbi időben stagnál, míg a szlovák diákok száma tovább növekszik. A magyar diákok szakválasztása eltér a többségi hallgatókétól, a magyar nemzetiségű főiskolai hallgatók döntő többsége egyetemi (bölcsész) képzésre jelentkezik (5,69%), ahol feltehetően a pedagógia emeli meg a részarányokat. Legalacsonyabb részarány a közgazdaságtudományi képzés terén mutatkozik (3,09%).

Szlovákiában magyar nyelvű képzést csak néhány intézmény nyújt, ahol főként magyar szakos pedagógusok képzésére van lehetőség: Pozsonyban a Comenius Egyetemen működő magyar nyelv és irodalom tanszék, Besztercebányán a Bél Mátyás Egyetemen működő hungarisztika tanszék, Nyitrán a Konstantin Filozófus Egyetem magyar szekcióján.

2001/02	SZÜLŐFÖLDÖN		MAGYARORSZÁGON		ÖSSZESEN
	Egyetem	Kihelye-zett képzés	OM HT ösztön- díjas	Nem ösztön- díjas	
Magyarul tanulók	580	1 333	246	1 825	3 984
Szlovákul tanulók	4 417	-	-	-	4 417
Magyar nemzetiségű hallgatók összesen	4 997	1 333	246	1 825	8 401
	6 330		2 071		
	75,35%		24,65%		

72. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok főiskolák közti megoszlása 2001/02. Forrás: www.htof.hu

A többi magyar diák szlovák egyetemeken tanul, jellemzően koncentrált egyetemi városokban. A magyarok által lakott területekhez közeli Pozsony, Nyitra és Kassa egyetemein tanul a magyar diákok 94%-a. A továbbtanulni szándékozók egy másik része pedig az anyaországot célozza meg, s Magyarországon végzi tanulmányait. A határon túli ösztöndíjasok aránya viszonylag alacsony, a saját

költségen tanuló (nem ösztöndíjas) hallgatók száma viszont az utóbbi egy-két évben növekedésnek indult.

Az elmúlt időszakban Felvidéken több konzultációs központ jött létre, amelyek keretében magyarországi felsőoktatási intézmények távoktatásos vagy levelező tagozatú magyar nyelvű képzéseket működtetnek. A magyar nemzetiségű diákok számára kedvező lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy szülőföldjükön, de mégis anyanyelven végezhessek tanulmányaikat.

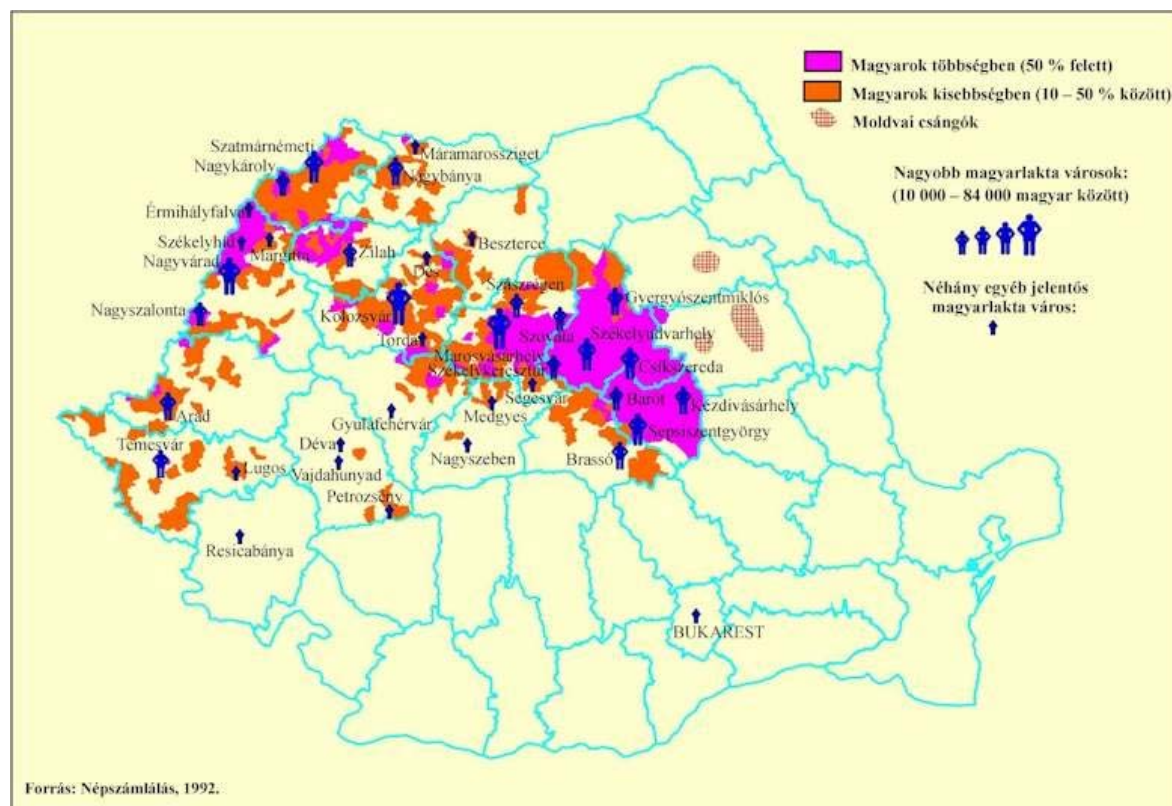
Komáromban 1990-1992 között három magyarországi felsőoktatási intézmény indított képzést: Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kara, a Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kara, valamint a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kara. Az Egyetemi Központ keretein belül 2001 szeptemberében indult meg a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem kihelyezett, nappali tagozatos képzése gazdálkodási szakon. 2002. szeptemberében a Budapesti Műszaki és Gazdálkodástudományi Egyetemmel együttműködve beindult az informatikusképzés is. Ezek a képzések ma már– a Selye János Egyetem megalapításával – kifutóban vannak, de ez volt az a képzési struktúra, mely megalapozta a későbbi magyar felsőoktatási intézmény létrejöttét (Erdei 2003, Székhelyen..2002).

A Selye János Egyetemen 2004 őszétől a Pedagógiai Karon óvónőképzés (3 éves - bakalár) és tanítóképzés (2 éves magiszteri), ill. négy szakon (magyar nyelv, matematika, informatika és hitoktatás) tanárképzés (5 éves), a Közgazdasági Karon marketing, pénzügy és közgazdasági informatika, a Református Teológiai Karon hitoktatás és lelkeszképzés indult.

ROMÁNIA

Románia lakossága: 21 698 181 fő

Magyar nemzetiségű: 1 447 544 (6,7%)



118. ábra Magyar lakosság aránya Romániában (Népszámlálás 2002) Forrás: www.htmh.hu

A romániai magyarság legnagyobb része mintegy 103 ezer négyzetkilométernyi erdélyi területen él, ahol a magyar etnikum a lakosság 20%-át teszi ki (Erdei 2004). Elsősorban Székelyföldön alkot zárt tömböt, amely a magyarság több mint 35%-át tömöríti, itt a román lakosság számaránya nem haladja meg a 15%-ot. Az erdélyi magyarság kb. 28%-a él a magyar határ mentén, 16-18% Közép-Erdélyben, 18-20% pedig inter-etnikus diaszpórában.

Az iskolázottságot tekintve (Jelentés.. HTMH) a romániai magyarságra a középfokú képesítés a jellemző, az országos 66,6%-hoz mérten (a 12 éven felüli lakosságra vonatkoztatva) a magyarság 74,6%-os számaránya viszonylag kedvező képet mutat. Ehhez az általános iskolai végzettségű magyarok eléggé alacsony, kb. 2%-os aránya is hozzájárul, szemben az országos átlaggal, ami 4,7%. Nem ilyen előnyös viszont a magyarság helyzete a felsőfokú képesítés terén: míg az országos átlag 5,1%, a főiskolát vagy egyetemet végzett magyarok aránya mindössze 3,6%.

A romániai oktatási rendszerben az általános iskola két részre tagolódik: 1-4 (elemi iskola) és 5-8 osztályra, melyet a tanulók ún. képességvizsgával zárnak.

A középiskolai oktatás időtartama 4 –5 év és érettségivel zárul. Elméleti gimnázium (humán és reál), ún. vokacionalista (művészeti, katonai, teológiai, pedagógiai, sport szakirányú) és technológiai középiskolák léteznek.

A szakmunkásképző iskolákban a diákok két, három, esetenként négy éves képzések közül választhatnak, melynek eredményeként a végzős abszolváló oklevelet valamint kompetencia igazolványt kap. Emellett az inasiskolai képzésre (2-3 év) képességvizsga nélkül is be lehet iratkozni, így azon tanulóknak, akiknek nem sikerült a 8. osztály végén sikeresen vizsgázniuk, lehetőségük van gyakorlati képességek megszerzésére.

A főiskolai képzés a felsőoktatásnak csak igen kis hányadát foglalja magába. Elsősorban tanítókat és közigazgatási szakembereket képeznek főiskolai szinten (2-3 év). A hallgatóknak végül ún. licens vizsgát (szigorlatot) kell tenniük. Az egyetemi képzés időtartama négy év, mely alól kivételt képeznek a műszaki és orvosi szakok: itt 5 vagy 6 éves az alapképzés. Az egyetemi alapképzés elvégzése után a hallgatóknak ún. magiszteri tanulmányok keretében van lehetőségük továbbképzésre, melyek időtartama szakonként változik (egy ill. két év). A magiszteri képzés nappali képzés, s ez a doktori képzés előfeltétele is.

A század elején Erdély fejlett anyanyelvi iskolahálózattal rendelkezett, minden szinten magyar nyelvű oktatás folyt. A helyzet a két világháború közt jelentősen leromlott, majd a negyvenes években éledt újra. 1989 nem hozott jelentős pozitív változást, habár az 1999-es oktatási törvény minden szinten biztosítja a magyar nyelvű szakoktatást és engedélyezi, hogy a felvételi vizsgát a diák azon a nyelven tegye le, amelyen az ismereteit elsajátította.

2001/02	ÁLTALÁNOS ISKOLA		KÖZÉPISKOLA			ÖSSZE- SEN
	1-4. o.	5-8. o.	Líceum	Szakkö- zépiskola	Szaktun- kasképző	
Magyarul tanulók	51 609	57 889	28 301	7 090	2 001	146 890
Románul tanulók	976	1 445	485	-	-	2 906
Magyar nemzetiségű diákok	52 585	59 334	28 786	7090	2 001	149 796
összesen	111 919		37 877			

73. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok iskolák közti megoszlása Forrás: www.htof.hu

Hivatalos adatok szerint 2367 oktatási intézményben folyik magyar tannyelvű oktatás, melyből 1283 önálló magyar intézmény. Szintek szerinti felbontásban 1121 óvoda, 450 elemi és 634 általános iskola, 140 középiskola és 22 szak-, mester- és posztliceális iskola nyújt anyanyelvi oktatást. Magyar nyelvű oktatás az utóbbi időkig négy állami felsőoktatási intézményben folyik: a kolozsvári Babes-Bolyai

Tudományegyetemen (46 szakon), a marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen (3 szakon) és a Színművészeti Egyetemen (3 szakon), valamint a Bukaresti Egyetem hungarológia szakán.

A magyar nyelvű képzést folytató magánintézmények közé tartozik a kolozsvári Protestáns Teológia Intézet, a gyulafehérvári Katolikus Teológia, a nagyváradi Partium Keresztény Egyetem és a 2001-ben megalakult Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.

A romániai magyar hallgatók aránya a felsőoktatásban kb. 4,7%-os arány körül stabilizálódott az utóbbi 4-5 évben. Az állami felsőoktatásban tanuló magyar hallgatók több mint kétharmada románul végzi tanulmányait, csupán 31%-uk jár a magyar tannyelvű szakok valamelyikére. A romániai felsőoktatási intézményeket 23 381 magyar hallgató látogatta a 2000/01-es tanévben, magyar nyelven 8 egyetem 22 karán (70 szakon) hét és félezer hallgató tanult és 526 egyetemi oktató adott elő.

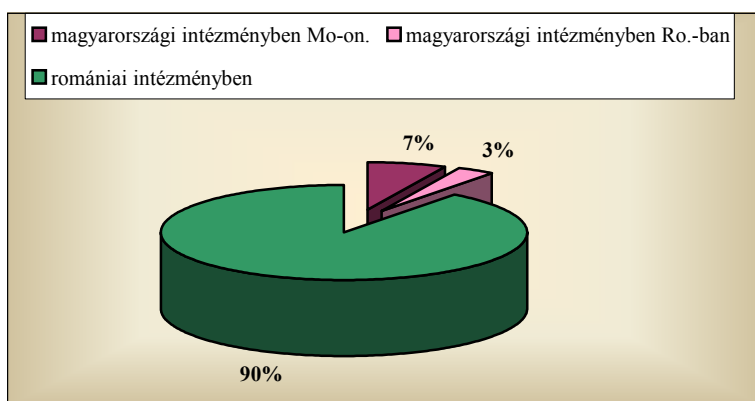
2001/02	SZÜLŐFÖLDÖN			MAGYARORSZÁGON		ÖSSZESEN
	Állami	Magán	Kihelyezett képzés	OM HT ösztön- díjas	Nem ösztön- díjas	
Magyarul tanulók	6 145	988	918	159	2 931	11 141
Románul tanulók	14 647	2 818	-	-	-	17 465
Magyar nemzetiség ű hallgatók összesen	20 792	3 806	918	159	2 931	28 606
	25 516			3 090		
	89,2%			10,8%		

74. táblázat A magyar nemzetiségű fiatalok főiskolák közti megoszlása Forrás: www.htof.hu

A romániai magyar felsőoktatási kínálatot egészítették ki a Gödöllői Szent István Egyetem, a Soproni Nyugat-Magyarországi Egyetem, a budapesti Gábor Dénes Műszaki Főiskola, a Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája erdélyi konzultációs központjai. Folyamatban van azonban ezen kihelyezett képzések beintegrálása az Erdélyi Magyar Tudományegyetem képzési rendszerébe, nappali tagozatos képzésként, így a jelenlegi levelező tagozatos képzések kifutó rendszerben működnek.

Romániában az állami oktatás keretein belül műszaki, agrár, jogi és közgazdaságtudományi területen nincs magyar nyelvű képzés, valamint a meglévő magyar nyelvű képzéseken a beiskolázási számok eléggé korlátozottak (20-30 fő), így jelentős számú erdélyi fiatal dönt a magyarországi továbbtanulás mellett.

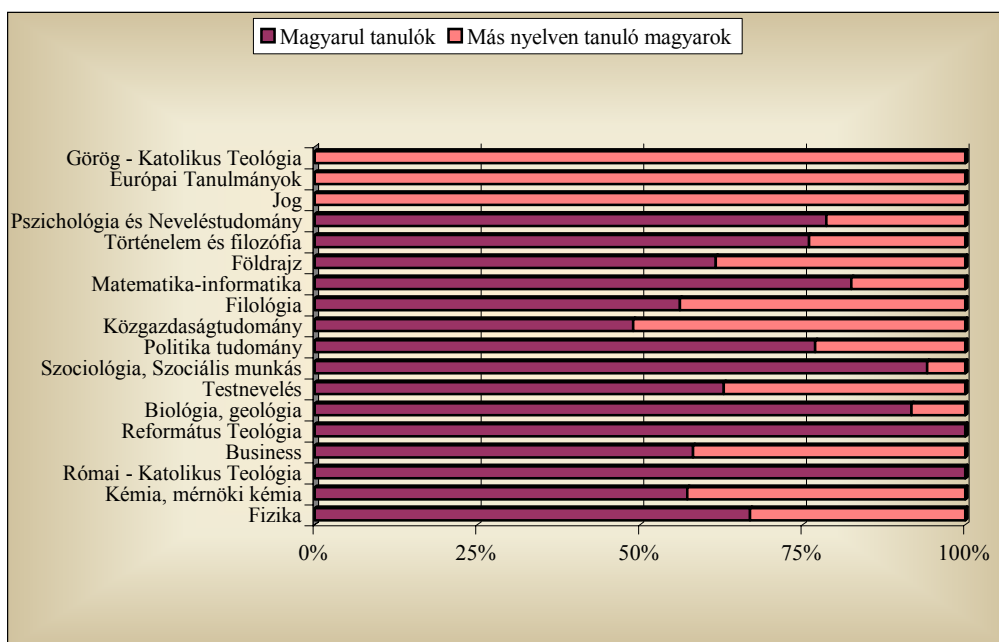
Habár Erdély 16 városban tanulnak állami felsőoktatásban magyar hallgatók a magyarság számára mégis tradicionálisan Kolozsvár tölti be Erdély felsőoktatási központjának szerepét a Babes-Bolyai Tudományegyetemnek köszönhetően, melynek hírneve, széles képzési kínálata valamint a magyar tannyelven hallgatható szakok gyarapodó száma sok diákot vonz (Erdei 2004).



119. ábra Az erdélyi magyar hallgatók megoszlása a romániai és magyarországi intézmények közt 2002/03-ban

Elsősorban bölcsész tudományi és természettudományi képzések szerepelnek az egyetem kínálatában. A 2002/2003-as tanévben az egyetem 19 kara közül 16-on lehetett magyarul tanulni: 44 egyetemi és 7 főiskolai szak, valamint 6 magiszteri képzés keretében. Az Oktatási Minisztérium 1993 óta külön beiskolázási keretet biztosít a magyar szakra felvételiző hallgatók részére.

A BBTE keretei között tanuló magyar diákok megoszlását vizsgálva kitűnik, hogy a magyar anyanyelvű csoportokban tanuló diákok 5463 fős létszáma mellett, jelentős létszámú (2523-an) magyar hallgató tanul román nyelvű csoportokban, ugyanis az alapképzésben néhány szak csak románul tanulható, illetve a posztgraduális képzések (magiszteri és doktori) szinte kivétel nélkül csak román, vagy egyéb idegen (angol, francia, német) nyelven hallgathatóak.



120. ábra A magyarul és más nyelven tanuló magyar nemzetiségű hallgatók megoszlása a BBTE-n 2003/03-ban Forrás: Erdei 2004 (www.htof.hu)

Magyar tannyelvű képzés elsősorban a „hagyományos” tanári végzettséget nyújtó szakok esetében áll rendelkezésre. A románul tanuló magyar diákok száma a munkaerőpiacon jobb elhelyezkedési lehetőséget nyújtó „divatos” szakokon mint a jog, közgazdasági, európai tanulmányok, business kar jelentős, mivel az említett szakokon magyar nyelvű képzés alig létezik.

A posztgraduális képzésben a magyar hallgatók jelentős lemaradásban vannak az alapképzésben való részvételi arányukhoz viszonyítva. Ennek egyik oka, hogy a magiszteri képzések szinte kizárólag csak románul, vagy egyéb idegen nyelven hallgathatóak. Ez a legmarkánsabban a Pszichológia és Neveléstudományi karra járó magyar hallgatók számában fedezhető fel. Annak ellenére, hogy 1945 magyar hallgató jár valamely alapképzésre, posztgraduális képzésben csupán 6 magyar hallgató tanul. Hasonlóan alacsony a számuk a jogi kar (1 hallgató), közgazdaságtudományi, politika tudományi vagy földrajz kar posztgraduális képzéseiben is.

Az egyetemet végzett magyar hallgatók alacsony részvétele a magiszteri képzésben determinálja a doktori tanulmányokat végzők alacsony számát is, hiszen a romániai törvények értelmében csupán egy sikeresen befejezett magiszteri képzés után lehet doktorátusra jelentkezni. Ez azt jelenti, hogy hosszú ideig hiányzik majd az erdélyi társadalom szerkezetéből az a réteg, amely alkalmas egyrészt a magyar egyetemi tanárok számát növelni, hosszú távon biztosítva ezáltal a magyar tannyelvű képzés mennyiségi és minőségi fejlődését; másrészt mind a gazdaság, mind a társadalom egyéb területeinek fejlődését megalapozni.

A Partiumi Keresztény Egyetem kezdetben teológiai jellegű képzéseket indított, ám 1994-től világi beállítottságú képzések is indultak. Az intézmény szoros kapcsolatban áll a Debreceni Egyetemmel, mely a tantervek előállításában és vendégoktatók biztosításában nyújt segítséget.

A Bölcsészettudományi Karon nemcsak református vallástanár és szociális munka szakot lehet végezni, hanem filozófiát, angol nyelvet ill. román nyelvet és irodalmat is. Az Alkalmazott Tudományok Kara management és zenepedagógiai képzést indít a Főiskolai Kar pedig a tanítóképzést biztosítja idegen nyelvvel párosítva (2001/02 tanév).

Az említett képzési struktúrát a 2002/03-as tanévtől további szakokkal egészítik ki: német nyelv, szociológia, szociális munka, református vallástanár, képzőművészet, kereskedelmi, turisztikai és szolgáltatások közgazdaságtana szerepel majd a palettán.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem alapítója az erdélyi magyar történelmi egyházak által létrehozott Sapientia Alapítvány. 2001 őszén Marosvásárhelyen és Csíkszerdában összesen 374 hallgató kezdte meg a tanulmányait kilenc szakon. Kolozsváron öt szak akkreditációs kérelme van

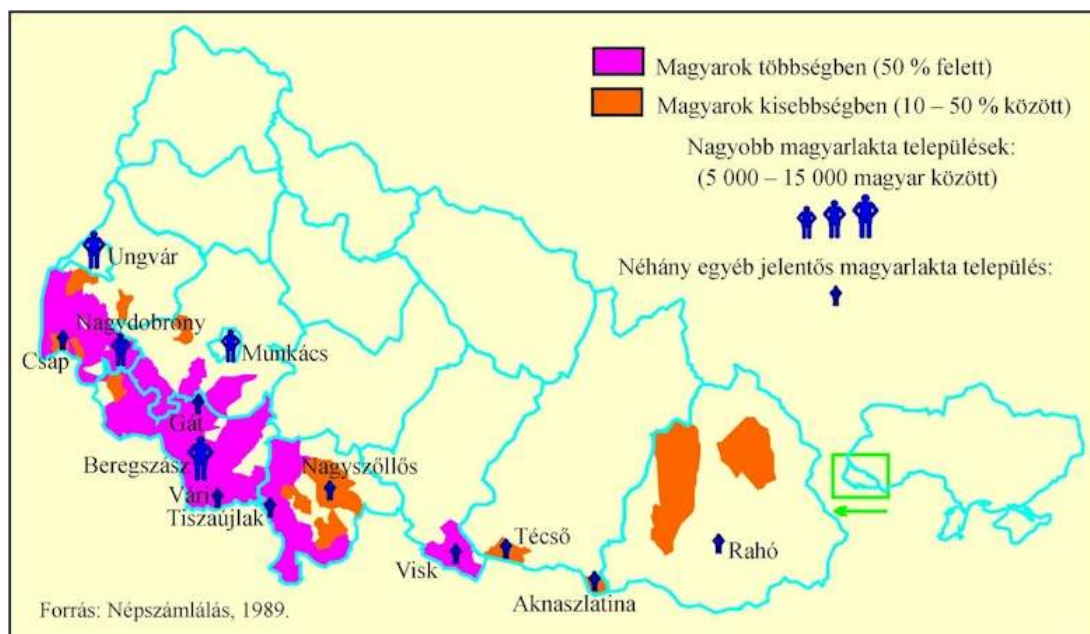
folyamatban: környezettudományi, operaénekes és énektanári, zenetanári, muzikológia, valamint fotográfia-filmművészet-média.

A Csíkszeredai Karon a fenti szakok mellett az élelmiszeripari mérnök, környezetmérnök és általános közgazdász szakok már megkapták, valamint a környezet gazdaságtan szak ideiglenes akkreditációjának megszerzése folyamatban van. Marosvásárhelyen az oktatás kertészeti (a Szent István Egyetem kertészmérnöki volt székhelyen kívüli képzése) és kommunikáció szakokon folyik. A képzések további bővítése mellett folyamatban van a magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseinek a helyi felsőoktatásba történő fokozatos integrációja.

UKRAJNA

Ukrajna lakossága: 48 457 000 fő
Magyar nemzetiségű: 156 600 (0,3%)

Kárpátalja lakossága: 1 254 600 fő
Magyar nemzetiségű: 151 500 (12,1%)



121. ábra A magyar lakosság aránya Ukrajnában (Népszámlálás 1989) Forrás: www.htmh.hu

A magyar lakosság döntő többsége a 12.800 négyzetkilométer kiterjedésű Kárpátalja megyében összpontosul. A magyar nemzetiségűek többsége a beregszászi járásban, valamint az ungvári, a munkácsi és a nagyszőlősi járások területén él. Elszigetelt tömböket alkot a magyarság a Felső-Tisza vidékén, szóróványban élnek a Felső-Borzsa (Bilke, Ilosva), Felső-Latorca (Szolyva), Felső-Ung (Perecseny, Nagyberezna) völgyében. A magyar népesség 84%-a azonban a magyar határ menti 20 kilométeres sávban tömörül (Jelentés..2004).

Az 1989-es népszámlálás adatai alapján a magyarság az érettségizettek körében felülreprezentált, ami visszavezethető arra a tényre, mely szerint a kárpátaljai magyarság számára a közelmúltig a középiskola volt az a legmagasabb iskolai fokozat, amelyet anyanyelven végezhettek. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az orosz nemzetiségben belül a legmagasabb, és hasonló a helyzet a szakmunkás képzettséget szerzett lakosságban is.

	JÁRT	%-BAN	MAGYARBA JÁRT	%-BAN	AZ ISKOLATIPUSBA JÁRTAK %-BAN
Óvoda	75	52	39	27	52
Általános iskola	143	99	115	80	80
Középiskola	71	49	54	37	76
Szakiskola	44	31	9	6	20
Főiskola, egyetem	68	47	20	14	29

75. táblázat Az egyes iskolatípusokban magyarul tanult kárpátaljaiak %-os értékei Forrás: www.kmtf.uz.ua

Jellemzően minél magasabb szintű iskoláról van szó (az óvodákat kivéve), annál kisebb az anyanyelvi oktatásban részesültek aránya. Különösen alacsony az anyanyelven szerzett szakmunkás végzettség, ami a kárpátaljai magyar oktatási intézményrendszer egyenlőtlenségének következménye (Orosz, KMTF).

Iskolarendszeren belül az iskoláskor előtti nevelést a bölcsődék jelentik az 1-3 éves gyerekek számára; valamint az óvodák a 4-7 évesek számára. A kötelező iskolai nevelést az egységes általánosan képző középiskola nyújtja, mely 3 tagozatból áll:

1. Alsó tagozat, 1-3. osztály (beiskolázási korhatár 7 év);
2. Felső tagozat, vagy nem teljes középiskola (4-8. osztály). A 8. osztály végén a tanulók négy alaptárgyból vizsgáztak, és ezzel megszerezték az általános képzést igazoló okiratot (általános iskolai végzettséget), amely alapján tanulmányaikat folytathatták a különböző szintű és rangú szakképző intézetekben vagy az érettségihez vezető középiskolában;
3. Középiskola, 9-10. osztály. Felvételizni nem kellett, sőt kötelezővé vált mindenki számára, amennyiben tanulmányait nem szakiskolában vagy szakközépiskolában folytatta.

Szakmunkásképzőkbe (az általános iskola után) a felvétel beiratkozás vagy beszélgetés alapján történt. Szakmától függően 1-3 éves felkészítés után adott alapfokú szakképesítéseket, de nem zárult érettséggel.

Szakközépiskolák (szintén az általános iskolák után), ahová felvételi vizsgák alapján kerülhettek be a diákok. A 3-4 éves képzési idő alatt szakképesítést és érettségit szerezhettek. Ide sorolhatók az óvónő- és tanítóképzők, baba- és ápolóképzők stb.

Technikumok (az általános vagy középiskolára épülő intézmény). Felvételi vizsgák alapján beiskolázó, szakmát és érettségit jelentő, diplomát adó középfokú intézmény, ahol a képzési idő általános iskola után 4-5 év, középiskola (érettségi után) 2-3 év.

Főiskolák: érettségizett tanulók szakirányú képesítését biztosító oktatási intézmények, melyek sikeres elvégzése után diplomát szerezhetnek a hallgatók (4 év alatt). Egyetemek érettségizett tanulók tudományos és szakirányú képzését biztosító oktatási intézmények, melyekben a képzési idő hosszabb, 5-6 év. Az aspirantúra az egyetemeken működő doktori iskola, 3 éves képzési idő és a disszertáció megvédése után kandidátusi fokozatot nyújt.

A felsőoktatási intézmények státusát akkreditálásuknak megfelelően négy szintben állapították meg. Az első fokozatúnak akkreditált felsőoktatási intézményekhez a technikumok, a különböző szakmunkásképzők és az általában érettségit is adó szakiskolák tartoznak. A második fokozattal rendelkező akkreditált felsőoktatási intézeteknek a collegek és más hasonló szintű intézetek minősülnek.

Harmadik és negyedik fokozatúnak minősülnek az akkreditálás eredményétől függően a főiskolák, egyetemek, konzervatóriumok, akadémiák.

A felsőoktatási intézményekben a tanév 17 és 18 hetes szemeszterekből áll. A felsőoktatási intézmény elvégzésével a következő képesítést szerezhetik a hallgatók:

- ifjú szakember (molodsiy specialiszt); ez az I. fokozattal akkreditált intézmények által kiállított képesítés;
- baccalaureus (bakalavr); a II. akkreditálású intézmények végzőseinek adható;
- szakember, magiszter (szpecialiszt, magisztr); a III. és IV. fokozattal bíró intézmények által kiadható képesítés.

A diploma utáni képzés alatt Ukrajnában az alapképzettségre épülő új szakma elsajátítását, másoddiploma megszerzését, az adott alapképzettségnek megfelelő területen szerzett ismeretek bővítését, az internaturát értik, amit a felsőoktatási intézetekben, az akadémiákon, vagy az erre a célra létrehozott továbbképző és átképző intézetekben, tudományos kutatóközpontokban végezhetnek.

A magyar tannyelvű iskolák a II. világháborút követő rövid betiltás után már 1945 után kezdtek újjáalakulni. Azokban a járásokban, ahol többen éltek magyarok, 1945 után hamarosan folytatódott az oktatás az elemi iskolákban. Ezek zömükben az Ungvári, a Munkácsi, a Beregszászi járás magyarlakta falvai. Azokon a helyeken, ahol szórványban élnek a magyarok, nem alakult ki semmilyen intézményes anyanyelvű oktatás, még olyan községekben sem, ahol viszonylag jelentős volt a magyar lakosság lélekszáma.

	87/88	89/90	90/91	91/92	92/93	95/96	97/98
Magyar	50	55	59	58	61	63	64
Vegyes	35	31	29	29	29	26	31
Összesen	85	86	88	87	90	89	95

76. táblázat A kárpátaljai magyar iskolák számának alakulása tannyelv szerint (1987–1999) Forrás:
www.kmtf.uz.ua

Jelenleg az ukrainai nemzetiségek közül a magyarok iskolahálózata az ukrán, orosz és moldáv (román) oktatási rendszer mellett fejlettnak tekinthető, a magyar közösségnek elemi, általános és középiskolái vannak, ellenben 1988-ig Kárpátalján nem léteztek magyar nyelvű óvodák. Az első hivatalosan is magyar óvodák 1989-ben nyíltak a területen. A magyar óvodai helyek kihasználtsága jelenleg mindössze 73 %-os. Egyrészt a munkanélküliség miatt egyre kevesebben vállalnak gyereket, másrészt a többnyire falvakban élő magyarok hagyományos családi szerkezete szerint rendszerint három nemzedék él együtt, és sok családban a nagyszülők vannak otthon a gyerekekkel.

Jelenleg 10 önálló magyar tannyelvű elemi, 36 nyolcosztályos és 17 középiskola működik Kárpátalján, ezekben a 2000/2001-es tanévben 16.520 diák tanult. Három református magyar (Nagybereg, Nagydobronyban és Tivadarfalván)

és egy római katolikus gimnáziumban (Munkácson) folyik oktatás. Beregszászban nyolcosztályos magyar gimnázium indult.

2001/02	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA		ÖSSZESEN
	1-9 o.	gimnázium	szakiskola	
Magyarul tanulók	18 406	1 872	624	20 902
Ukránul tanulók	3 865	472	157	4 494
Magyar nemzetiségű diákok összesen	22 271	2 344	781	25 396
	25 396			

77. táblázat Magyar nemzetiségű fiatalok megoszlása tanítási nyelv alapján Forrás: www.htof.hu

Az ukrán nyelven tanulók száma is fokozatosan emelkedik, az orosz nyelvű oktatásban részesülők kárára, de módosul a magyar nyelven tanulók száma is. Míg az 1987/88-as tanévben a megye beiskolázott gyermekeinek még csak 7,2%-a járt magyar tannyelvű osztályba, 2000-ben arányuk 11,4%-ot tesz ki, ami megközelíti a magyarságnak a legutóbbi népszámlálás idején rögzített 12,5%-os arányát. A magyar nyelv presztízsének emelkedése az anyanyelvi iskoláztatásban részesülő magyar tanulók arányának növekedésében is kimutatható, amiben közrejátszik az is, hogy 1989-től lehetőség nyílik a magyarországi felsőfokú továbbtanulásra.

Azokban a szakmunkásképző intézményekben, ahol magyar tagozat is működik (beleértve a Munkácsi Tanítóképzőt is), az 1998/99-es tanévben összesen 728 magyar nemzetiségű diák tanult. Közülük 586 (80,5%) a magyar tagozaton. Az intézményekben 426 tanár oktatott, közülük 133 vállalt a magyar tagozaton (is) órákat.

A megye négy szakközépiskolájában (Beregszászon, Munkácson, Makkosjánosiban és Ungváron) az utóbbi években magyar tannyelvű osztályok indultak. Ezekben az 2000/2001-es tanévben 7 csoportban 168 diák tanult magyarul. A Kárpátalján működő 14 I-II. fokozatú felsőoktatási intézmény közül ötben folyik magyar nyelvű képzés: Munkácsi Tanítóképző, Beregszászi Felcseriskola, Beregszászi 11. sz. Szakközépiskola, Jánosi Mezőgazdasági Líceum, Ungvári Közművelődési Szakiskola. Az iskolákban tanuló magyar nemzetiségűek száma 778, közülük 636 magyar tagozatra jár.

Azonban az iskolarendszeren való továbbhaladást nézve a továbbtanulási arányok alacsony érdeklődést mutatnak. Például az 1993/94-es tanévben 1.587 tanuló szerzett Kárpátalja valamelyik magyar tannyelvű iskolájában általános iskolai végzettséget. A következő (1994/95-ös) tanévben 736 tanuló (46,3%) középiskolában folytatta tanulmányait, 614 (44%!) sehol sem tanult tovább, és mindössze 154 gyerek (9,7%) nyert felvételt valamelyik szakközép- vagy szakiskolába.

Az Ungvári Állami Egyetemen (2001 óta Ungvári Nemzeti Egyetem) a hatvanas évek óta folyik magyar nyelvű oktatás a Magyar Filológiai Tanszéken. Az egyetemi magyar tanszék - amely a kárpátaljai magyar iskolák számára képez magyar szakos tanárokat - jelentette nagyon sokáig a magyar nyelvű felsőoktatást Kárpátalján. Ám itt is csak a szaktantárgyak oktatása folyik magyar nyelven, az általános tárgyakat korábban főként orosz, ma ukrán nyelven adják elő. A tanszék kezdetben évfolyamonként 20-20 hallgatóval működött. Jelenleg az egyetem különböző karain ukrán nyelven tanuló magyar nemzetiségű – magyar és nem magyar iskolákból kikerült – diákok száma félezer.

A magyar óvodák és elemi iskolák pedagógusait a Munkácsi Tanítóképző magyar tannyelvű csoportjaiban, illetve a beregszászi főiskolán képezik. Az Ungvári Állami Egyetemen a tanárképzés ukrán nyelven folyik. 1994 szeptemberétől Beregszászon a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozataként négy szakon indult főiskolai képzés, mely az 1999/2000-es tanévtől Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola néven teljesen önálló intézményként működik. A főiskolán óvodapedagógusi, tanítói, angol-földrajz, angol-történelem, 1997-től földrajz-történelem, 1999-től pedig kertészmérnöki szakokon folyik képzés. A 2003–2004-es tanévben a főiskolán 600 hallgató tanul, és 120-an vettek részt valamely tanfolyamon.

A főiskola profilja folyamatosan bővül, a pedagógusképzés mellett 1999 őszén a budapesti Szent István Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem kihelyezett kertészmérnöki tagozatán is elkezdődött a képzés. 2000-ben a nemzetközi ECDL-rendszer keretein belül működő, a KMTF infrastruktúrájára alapuló számítástechnikai tanfolyam indult az intézmény falain belül. A 2001/2002-es tanévtől pedig a Nyíregyházi Főiskola kihelyezett közgazdasági és menedzserképzése vette kezdetét Beregszászon.

	HALLGATÓK ÖSSZESEN	EBBŐL MAGYAR	%
Ukrajna Emberi Erőforrás Fejlesztési Nyitott Egyetem	373	5	1,3
Ungvári Nemzeti Egyetem	9027	525	5,2
Ungvári Állami Közgazdasági Informatikai Jogi Főiskola	2744	142	5,2
Munkácsi Technológiai Főiskola	2439	61	2,5
Sztefanik Kárpát-melléki Egyetem Munkácsi Főiskolája	991	34	3,4
Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola	600	600	100
Összesen	16174	1367	12

78. táblázat A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma 2002/2003 Forrás:

www.kmtf.uz.ua

A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola fennállásának néhány esztendeje alatt olyan képzési helyé, központtá nőtte ki magát, amely a kor és a helyi magyar

közösség egyre szélesebb rétegeinek igényeit elégíti ki, s ahol a továbbtanulni vágyó magyar fiatalok a pedagógiai szakirány mellett a kertészmérnöki, számítástechnikai és közgazdasági, menedzseri szakok közül választhatnak. A KMTF-en 1998-tól négy tanszék működik: nyelvészeti, természettudományi és matematikai, pedagógiai, valamint történelmi és társadalomtudományi tanszék.

A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola bázisán 1999-ben létrejött a LIMES Társadalomkutató Intézet, melynek célja a Kárpátalján folyó társadalomtudományi kutatások szervezése, koordinálása, a helyi magyar közösséggel kapcsolatos dokumentumok gyűjtése, rendszerezése. A főiskola egyben tudományos műhely is.

A kárpátaljai magyarság részesedése felsőoktatásban tanulók számát illetően még nem éri el a területen élő magyarok százalékarányát, mindössze 6,5% (2000/01 tanév). Először a rendszerváltozás után, 1990-től fogva nyílt lehetőség a kárpátaljai fiatalok magyarországi továbbtanulására. Az első évben mindössze 11-en kezdtek meg Magyarországon egyetemi vagy főiskolai tanulmányaikat, az 1995/96-os tanévben összesen 350 kárpátaljai diák volt valamely magyarországi felsőoktatási intézmény hallgatója. 1996-ban 66, 1997-ben 70, 1998-ban 78 kárpátaljai magyar diák végzett Magyarországon, de egy részük előreláthatólag nem tér majd haza a diploma megszerzését követően.

OKTATÁSI SZINT ---- OKTATÁSI NYELV	SZÜLŐFÖLDÖN			MAGYARORSZÁGON		ÖSSZESEN
	Egyetem	Főiskola	Kihelyezett képzések	OM HT ösztöndíjas	Nem HT ösztöndíjas	
Magyar nyelven tanuló hallgatók	118	291	206	200	693	1 508
Ukrán nyelven tanuló hallgatók	282	-	-	-	-	282
Magyar nemzetiségű hallgatók összesen	400	291	206	200	693	1790
	897			893		
	50,12%			49,88%		

79. táblázat Felsőoktatási statisztika 2001/2002-es tanév Forrás: www.htof.hu

Magyarországi továbbtanulásra 1990-től intézményes keretek között nyílik lehetőség. A Magyar Nyelvi Intézet (MANYI) 1990 óta fogad határon túli magyarokat. Az intézmény feladata a határon túli magyarok esetében az, hogy a diákokat felkészítse a magyarországi felsőoktatási intézményekbe történő felvételre. Az Intézet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztályának felügyelete alá tartozik.

A MANYI-ba felvételt nyerni az Intézmény tanárai által elfogadott, de Kárpátalján letett vizsgák alapján lehet. A felvételi vizsgákat meghirdetik a helyi magyar nyelvű sajtóban. Vizsgázni a választott szakiránynak megfelelően a

magyarországi felvételi rendszer szerint kell, de a követelmény igazodik az ukrainai tananyaghoz. 1996-tól versenyvizsgák nélkül, alkalmassági vizsgák alapján évente 5 helyet biztosítanak a szórványban élő magyaroknak, olyan feltételek mellett, hogy tanulmányaikat a MANYI befejezése után Kárpátalján fogják folytatni. A felvételik után a végzősök újra pályázatot nyújtanak be a KMFÖT-höz. Automatikusan azok kaphatnak ösztöndíjat, akik az intézetben tanult szaknak megfelelően a legmagasabb képesítést nyújtó felsőoktatási intézménybe nyertek felvételt.

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Jelentkezők száma	28	127	87	44	82	44	28	63	72	135
Felvételt nyert	28	53	50	28	35	17	15	25	26	27
NEI után felvett	7	34	37	25	20	17	12	19	22	

80. táblázat A Magyar Nyelvi Intézetbe jelentkeztettek adatai 1990-1999 között Forrás: www.htof.hu

A KMFÖT által Kárpátalján hiányszaknak minősülő szakirányok közül a legtöbben a jogi, a kereskedelmi, a közgazdasági, a számítástechnikai és az orvosi pályát választják évek óta. Ennek egyik oka az lehet, hogy ezen presztízsszakokra egyre nehezebb bejutni helyben, illetve a jogi és az orvosi esetén az ukrán nyelv hiányos tudásának is szerepe lehet (Orosz, KMTF).

Évente többen nyernek felvételt – közvetlenül – is magyarországi felsőoktatási intézetekbe. A kárpátaljai jelentkezők azonos elbírálás alá esnek a külföldi állampolgárokkal. Érettségi bizonyítványuk értékét nem ismerik el hozott pontként, a letett vizsgák eredményeit duplázzák, és ezzel a pontszámmal vesznek részt a felvételi versenyben. Aki felvételt nyert, ösztöndíja ügyében pályázhat a KMFÖT-nél.

Összefoglalóan a kárpátaljai magyar diákok anyaországi továbbtanulásáról elmondható, hogy a magyarországi rendszerváltás után kibővült az anyaországi továbbtanulás lehetősége. Előbb azok kerültek ki Kárpátaljáról, akik rendelkeztek megfelelő technikai és tárgyi ismeretekkel a felvételi eljárásokkal kapcsolatban, volt anyagi háttérük. Az évtized folyamán az adott folyamat rendszerbe szerveződött, mederbe terelték ezen a területen a kezdeti kaotikus helyzetet. A két képzési rendszer közötti tartalmi és technikai különbségek kiküszöbölését segíti a Magyar Nyelvi Intézet, amely azáltal, hogy Kárpátalján tartja a felvételt, a legszélesebb rétegek számára hozzáférhetővé válik, így mint szociális kiegyenlítő csatorna is működik. A közvetlen felvételi lehetőségével is egyre többen élnek.

A Magyarországon fokozatosan eltömegesedő felsőoktatás egyre több kárpátaljai érettségizőt vonzott, hiszen a felsőoktatási továbbtanulás egyfajta kitörési lehetőséget jelent az ismert gazdasági helyzetből, sokan túlélési stratégiájukat építik rá. Erre abból lehet következtetni, hogy az évtized elején kikerült, azóta diplomát szerzett diákok nagyon csekély hányada tért vissza szülőföldjére.

A szakválasztás alapján is elmondható, hogy a gyengébb ellenállás irányába mozdulnak a kárpátaljaiak: oda, ahol nincs felvételi, vagy olyan jellegű, amely közel

áll az itteni technikákhoz. A MANYI esetében feltűnően magas a jogi és a közigazgatási szakra jelentkezők száma, aminek egyik oka a presztízs, a másik pedig az lehet, hogy magyarból és történelemből van felvételi, ami a helyi iskolák elvégzése után könnyebben elsajátíthatónak tűnik a jelentkezők számára.

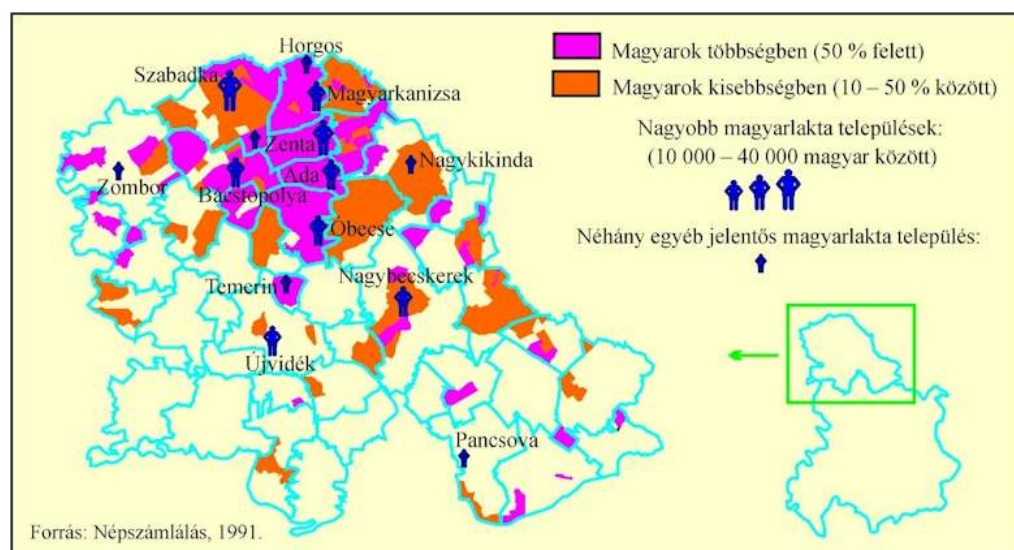
A jogi szakra jelentkezők nagyon csekély hányada térhet majd haza, mert az ukrainai diplomahonosítási folyamatban az ukrán jognak megfelelően az államnyelven (ukránul) kellene különbözeti vizsgákat tenni, amire ilyen hosszú kihagyás után már nem is vállalkoznak.

A más szakirányban magyarországi felsőoktatási intézményben tanulók esetében is kevesen vállalják ezt a megmérettetést. A hazatérés a diákok esetében azért is problematikus, mert életciklusuk legmeghatározóbb részében teljesen más szocializációs folyamatban van részük, mint ami itthon érte volna őket, így elidegenednek környezetüktől, és az itteni valóságot nehezen tudják feldolgozni. Magyarországon alakult ki az a szubkultúra, amelyben otthon érzik magukat, ott kötődnek azok az emberi társas kapcsolatok, amelyek a pályakezdés és elhelyezkedés szempontjából meghatározóak.

VAJDASÁG

Vajdaság lakossága: 2 031 922 fő

Magyar nemzetiségű: 290 207 (14,28%)



122. ábra Magyar lakosság aránya a Vajdaságban (Népszámlálás 1991) Forrás: www.htmh.hu

A magyarság a legmeghatározóbb számú nemzeti kisebbség a Vajdaságban. Észak-Bácska és Észak-Bánát jelenti a tömbmagyarságot, míg a többi vajdasági körzet a szórvány vidéket képezi. A szóránymagyarság (Nagykikinda, Nagybecskerek, Zombor, Pancsova) demográfiai helyzete általában megegyezik a tömbmagyarság csökkenési szintjével, sőt annál talán valamivel kedvezőbb a tendencia.

A tömbmagyarság területén a magyarok részaránya körülbelül 45%-os, ezen a területen él a magyarok 58%-a (165 732 lakos). Lakóhelyüket illetően a magyarok nagy része (több mint egynegyede) kisvárosban él, majd a nagy falvakban, és kisebb részük nagyvárosban. Ami az iskolázottságot illeti a vajdasági magyarság a nemzetiségi arányához viszonyítva (14%) alulreprezentált az oktatás minden szintjén, de a leginkább az egyetemi szintű oktatásban (Jelentés..2004).

Szerbia oktatási rendszere különböző fokú képzettség megszerzését biztosítja: az általános iskolákban, a középfokú iskolákban és a felsőfokú tanintézményekben. Az alapfokú iskolát megelőzi az óvoda és a kötelező előképző. A középfokú iskolák rendszerét az általános iskolák, a gimnáziumok, szakközépiskolák, a szakmunkásképzők, a művészeti iskolák és a speciális iskolák alkotják. A felsőfokú tanintézmények között eltérés mutatkozik, annak függvényében, hogy főiskolai vagy egyetemi oktatást folytat-e.

A 2000/2001-es tanévben a tartomány területén összesen 44 iskoláskor előtti intézmény működött, összesen 49 271 gyermekkel. Jelenleg a Vajdaságban 2 095 óvodás csoport működik, ebből 176 magyar. Az összes óvodás korú vajdasági

gyermek 8%-a jár magyar csoportba, tehát kevesebb, mint a magyar nemzetiségűek aránya az össznépességben. Felmérések alapján 1995-ben kb. 2 500 magyar gyermek járt szerb nyelvű csoportba.

Az általános iskolában a gyermek alapműveltségre tesz szert. A kötelező iskolalátogatás időtartama Szerbiában 8 tanév volt, azonban a 2003/2004-es tanévben 9 évre (3+3+3) változtatták. Az iskolakezdés feltétele, hogy a gyermek betöltse 6,5–7 életévét.

Az általános iskolai oktatás a 2003/04-es tanévtől alsó tagozatra: 1–3 évfolyamra, középső tagozatra 4–6 és felső tagozatra, 7–9 évfolyamra bontható. A tervek szerint 3 évig tanító foglalkozik a diákokkal, ezután 3 évig két-három szakos tanárok, az utolsó 3 évben pedig egyszakos tanárok. Ez a folyamat 9 év múlva beindította volna a 3–4 éves középiskolai rendszert is, viszont az új kormány által várhatóan vissza lesz állítva az előző közoktatási rendszer. A Vajdaságban az általános iskolai oktatás összesen öt nyelven van megszervezve: szerbül, magyarul, szlovákul, románul és ruszinul. A tartomány területén 342 általános iskola és 196 kihelyezett tagozat van. A Vajdaság 342 általános iskolája közül 83-ban oktatnak magyarul (is).

A hivatalos statisztika alapján az alapfokú oktatásban a magyar nemzetiségű tanulók száma Vajdaság területén a 2000/2001-es tanévben 23 722 fő volt, ami Vajdaság összes általános iskolás tanulólétszámának a 12,31%-a. A magyarul tanuló általános iskolások száma községenként és osztályonként a 2002/03-as tanévben jelentős mértékben csökkent, ugyanis 18 732 főt regisztráltak.

	ÁLTALÁNOS ISKOLA	KÖZÉPISKOLA			ÖSSZESE N
		Gimn.	Szakközép.	Szakmunkásk.	
Magyar nyelven tanul	18.732	1.515	2.543	2.834	25.624
Szerb nyelven tanul	159.492 (+5.828 ruszin és roma)	16.266	56.322		237.908
		72.588 (+509 ruszin és roma)			
Magyar nemzetiségűek összesen	22.402	9.196			31.598

81. táblázat Közoktatás 2002/2003-es tanév Forrás: www.htof.hu

Magyar tannyelvű osztályok 29 községben vannak, összesen 83 iskolában és 35 kihelyezett tagozaton. A magyar tannyelvű osztályokba 19 416 tanuló jár, összesen 986 osztályba (átlagléttség 20 fő). A magyar nemzetiségű tanulók 81%-a magyar tannyelvű osztályba jár. Azon tanulók részére, akik nem az anyanyelvükön tanulnak magyar nyelvű anyanyelvápolást (szabadon választható tárgy) 20 község területén szerveznek összesen, 52 iskolában 2 741 fő számára.

Középfokú oktatás egész Vajdaság területén összesen 114 intézményben 39 község területén folyik. A tartomány területén összesen 30 gimnázium működik, ebből 8 gimnáziumban folyik magyar tannyelvű képzés is (1309 tanulóval):

Szabadkán, Topolyán, Óbecsén, Nagybecskerekén, Törökkanizsán, Újvidéken, Zentán és Zomborban. 2003-tól két új magyar tehetséggondozó gimnázium nyílt: Kosztolányi Dezső Nyelvi Gimnázium Szabadkán és a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium Zentán.

A szakközépiskolák keretében folyik a szakmunkásképzés is. A tartomány területén összesen 77 szakközépiskola működik, ebből 30 szakközépiskolában folyik magyar tannyelvű képzés is 5 279 tanulóval. Vajdaságban, 12 városban, 40 középiskolában folyik az oktatás magyarul is.

A 2000/2001-es tanévben összesen 83 760 diák vett részt középfokú oktatásban: szerb, magyar, szlovák, román, illetve ruszin nyelven. Az összes tanuló kb. 10%-a magyar nemzetiségű. A magyar nemzetiségű középiskolások 69%-a tanul anyanyelvén, a községben lévő létszámukhoz viszonyítva a legtöbb Kanizsán, Zentán, Adán, Topolyán és Szabadkán. Abszolút értékben kifejezve Szabadkán tanulnak a legtöbb anyanyelvükön.

A magyar tannyelvű középiskolákban jelentős számú tantárgyat szerb nyelven oktatnak oktatáspolitikai, tanerő és diák megoszlásbeli tényezők miatt. Az oktatási kataszterben felmért középfokú oktatási intézményekben a 2001/02-es tanévben összesen 6199 diák tanult magyar képzésben.

KÖZÉPISKOLA TÍPUSA	MAGYAR DIÁKOK (2000/2001)	% ARÁNY AZ ÖSSZES MAGYAR DIÁKBÓL
Szakiskolák összesen, ebből:	5 279	79,3%
4 éves szakközépiskola	2 624	39,4%
3 éves szakmunkásképző	2 616	39,3%
2 éves inasiskola	39	0,6%
Gimnázium	1 309	19,8%
Művészeti iskola	61	0,9%
ÖSSZESEN	6 649	100%

82. táblázat A középfokú oktatásban résztvevő magyar diákok képzéstípus szerinti megoszlása

Forrás: www.htof.hu

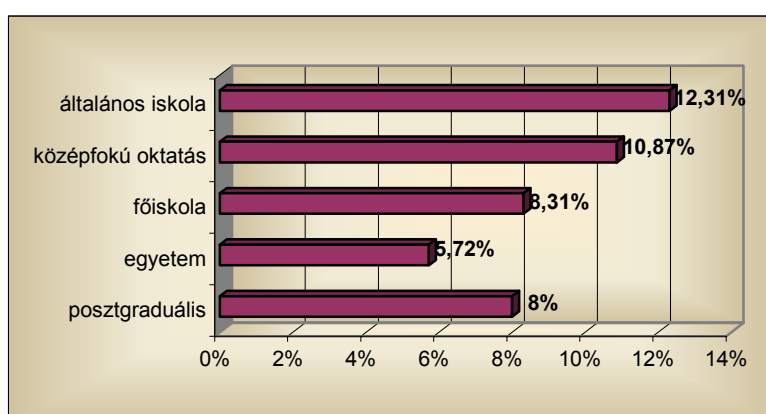
A korábbi évek tudatos politikájának, illetve a jugoszláviai gazdasági recessziónak, a nagy munkanélküliségnek köszönhetően a középfokú oktatásban sokkal népszerűbbek a gyakorlati szakmát adó képzések. Így pl. négyszer több diák járt szakmunkásképzőbe és szakközépiskolába, mint gimnáziumba. A magyar diákok nagy része (kb. 40%-a) – amint azt a következő táblázat is szemlélteti – hároméves szakmunkásképzőbe iratkozott, de ugyanannyian négyéves szakközépiskolát választottak, míg gimnáziumi oktatásban a magyarok kb. 20%-a vett részt a 2000/2001-es tanévben.

A felsőoktatás elsődleges bázisának tekinthető érettségizők száma a magyar tannyelvű oktatásban 1999/2000-ben 884, a következő évben 841, majd 994 fő volt. A 2003/04-es tanévben a helyzet már némileg javulhatott az újonnan alakult két tehetséggondozó gimnáziumnak köszönhetően.

A vajdasági felsőoktatás hagyományos egyetemi központja Újvidék, ahol jelenleg is 1466 magyar hallgató folytat egyetemi és főiskolai tanulmányokat. Újvidéket Szabadka követi, 1108 hallgatóval. Vajdaságban a főiskolai tanulmányokat végző diákok 51%-a Szabadkán tanul. Szabadkán és Újvidéken kívül két jelentősebb főiskolai központ van: Nagybecskerek és Zenta.

A vajdasági felsőoktatásban részt vevő magyarok aránya igen alacsony, a magyar nyelvű képzésben részt vevők aránya még ennek is töredéke. Egyes szakmákban már-már krónikus a munkaerőhiány a magyar nemzetiségű diplomásokból (pl. pedagógusok). Az utóbbi években közel 50 ezer magyar hagyta el a Vajdaságot, s köztük felülreprezentált számban voltak az értelmiségiek.

Összevetve a magyar nemzetiségű hallgatók számának arányát a magyar nemzetiségű lakosság számával, valamint az összes diáklétszámot az összlakosság számával, jelentős különbséget találunk mind a főiskolai, mind az egyetemi hallgatók esetében. A magyar nemzetiségű hallgatók jelentősen alulreprezentáltak mindkét esetben.



123.ábra A magyar diákok aránya a különböző oktatási szinteken Forrás: www.htof.hu

A magyar nemzetiségű hallgatók nem csupán alulreprezentáltak a felsőoktatásban az összlakossághoz képest, de anyanyelvi oktatásuk sem biztosított. Nagyon kevesen tanulnak magyarul, azok egy része is magyarországi egyetem kihelyezett képzésében vesz részt. Magyar tannyelvű oktatás az állami felsőoktatás keretében egyedül Szabadkán valósult meg, a Szabadkai Műszaki Főiskola keretében, önálló magyar csoportokat hozva létre. Az anyanyelvi oktatás és a szerb nyelvű oktatás között létezik egy átmeneti fokozat, melyben a diákok egyes tantárgyakat (általános, nem szaktantárgyak) az alapozó években magyarul hallgathatnak, de ezek száma nagyon korlátozott.

Magyarországi felsőoktatási intézményekben jelenleg 1655 fő tanul, ezek közül mintegy 500 állami ösztöndíjjal, a többség – közel 70% – költségtérítéses képzésben vesz részt. Ezen hallgatók száma az 1999-es bombázásokkor nőtt meg jelentősen, akkor tömegesen jelentkeztek át magyarországi felsőoktatási intézményekbe a

hallgatók. Mindez azt jelenti, hogy a vajdasági egyetemisták, főiskolások 35%-a tanul Magyarországon!

Vajdaságban a magyar diákok egyes tantárgyakat (legtöbbször nem a szaktantárgyakat) korlátozott számban magyarul is hallgathatnak. Magyar tannyelvű oktatás az állami felsőoktatás keretében Szabadkán, a Műszaki Főiskolán és a Tanítóképzőn, valamint Újvidéken a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken, mint tanárképzés, valósul meg. Részben magyarul tanulnak a szabadkai Közgazdasági- és Építőmérnöki Karon, az Óvónőképző Főiskolán, valamint Újvidéken, a Művészeti Akadémián. Magyar hallgatók legtöbbször Szabadkán voltak a 2002/03-as tanévben (894 egyetemista és 700 főiskolás), azután Újvidéken (1101 egyetemista és 121 főiskolás).

Az állami oktatásban tanuló magyar hallgatók nagy többsége, 77%-a szerbül, vagy „részben magyar” nyelven tanul, és a magyarság nemzetiségi arányához képest (14%) jelentősen alulreprezentált a 6%-os részvételével az állami felsőoktatásban.

KÉPZÉSI SZINT	MAGYAR NYELVEN	RÉSZBEN MAGYARUL	SZERB NYELVEN	ÖSSZESEN KÉPZÉSI SZINTEKKÉNT	MAGYAR HALLGATÓK %
Egyetem	237	753	1134	2124	5,99%
Főiskola	444	115	287	846	6,85%
Összesen	681	868	1421	2970	6,22%
%	22%	29%	48%	100%	

83. táblázat A magyar hallgatók tanítási nyelv szerinti megoszlása az állami felsőoktatásban (2002/03)

Forrás: www.htof.hu

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy a vajdasági fiataloknak nincs széles lehetőségük magyar tannyelvű egyetemi szintű képzésre, mégis nagyobb számban tanulnak egyetemen, mint főiskolán, feltehetően a szélesebb egyetemi képzési kínálat, a piacképesebb diploma, és a főiskolai képzések alacsony vajdasági presztízse miatt.

Önálló magyar felsőoktatási intézmény a Vajdaságban nincs. 1996-ban nyílt meg Szabadkán a Gábor Dénes Műszaki Főiskola távoktatásos konzultációs központja. Zentán is 1996 januárjától folyik levelező tagozaton kertészmérnöki képzés. A tagozat jogi státusa kétarcú: az anyaországi felsőoktatási rendelkezésekkel összhangban székhelyen kívüli képzésként, míg Vajdaságban konzultációs központként működik, amelynek koordinátora a zentai Kertészek Egyesülete, háttérintézménye pedig a zentai Thurzó Lajos Közművelődési Központ. Az új Egyetemi Törvény (2002. évi) sem teremti meg a jogi háttérüket, a jelenlegi oktatási miniszter sem járul hozzá külföldi egyetemek kihelyezett tagozatainak megnyitásához.

Jelenleg az intézménynek 201 hallgatója van. Az éves felvételi keretszám: 60 fő. Az oktatás helyben, magyar nyelven, hetente két napon át (pénteken és szombaton) zajlik. Választható szakirányok: dísznövénytermesztés és dendrológia,

gyógynövénytermesztés, gyümölcsstermesztés, menedzsment és marketing, ökológiai gazdálkodás, szőlőtermesztés, zöldségtermesztés. A gyakorlati oktatás Budapesten zajlik. A hallgatók rendszeresen és szervezeten utaznak Budapestre. A képzés gyakorlati orientációját tekintve szükséges a helyi, folyamatos gyakorlati oktatás biztosítása. Ebből kifolyólag a Kanizsai Mezőgazdasági Szakközépiskolával megállapodást kötöttek a kísérleti tér használati jogáról a kertész hallgatók számára is.

A hallgatói létszámból, valamint a végzettek számából kiderül, hogy nagyon magas a lemorzsolódás. A tanulmányaikat megkezdő hallgatók 26%-a szerzett diplomát. A végzett hallgatók 97%-a rendelkezik szülőföldjén elismert diplomával, kiknek 93%-a a Vajdaságban helyezkedett el. Az elmúlt időszakban 94 hallgató szerzett kertészmérnöki oklevelet, a honosításnak nincs akadálya. A zentai konzultációs központ felmérése szerint 32 diplomás helyezkedett el szakmájában

2001/02	SZÜLŐFÖLDÖN			MAGYARORSZÁGON		ÖSSZESEN
	Egyetem	Főiskola	Kihelye- zett képzés	OM HT ösztön- díjas	Nem ösztön- díjas	
Magyarul tanulók	106	484	289	470	759	2 108
Szerbül tanulók	1 972	369	-	-	-	2 341
Magyar nemzetiségű hallgatók összesen	2 078	853	289	470	759	4 449
	3 220			1 229		
	72,38%			27,62%		

84. táblázat: A magyar nemzetiségű fiatalok megoszlása főiskolák szerint Forrás: www.htof.hu

A MINTA

A másodelemzéshez használt adatok

Az összehasonlító elemzés háttere

Az Ifjúság 2000 felmérés a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet irányításával került lebonyolításra. A kutatás (Szabó, 2002) egy a 15-29 éves korosztályt reprezentáló, 8000 fős országos minta létrehozására irányult, mely területileg, nemek és korcsoportok szerint tükrözi a vizsgált népességet.

A kutatás fő célja a 15-29 éves ifjúság széles körű felmérése, mely kiterjedt a fiatalok családi és egzisztenciális helyzetére, iskolai és munkahelyi életútjára, társadalmi mobilitására, valamint rákérdezett a társadalmi közérzetre, identitásra, értékrendre és kulturális fogyasztásra is. További kérdések foglalkoztak még az informatikai ismeretekkel, az egészséggel, az életmóddal, a sporttal és a vallással.

A MOZAIK 2001 felmérésre – mely az IFJUSÁG 2000-hez hasonló széles körű adatfelvételt tűzött ki célul – Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben és Székelyföldön, valamint a Vajdaságban került sor a határon túl élő 15-29 éves magyar és többségi fiatalok körében. Az adatbázis használata azért is indokolt, mert nem készült más olyan reprezentatív felmérés, mely az egyes határon túli kisebbségek közti összehasonlító elemzésre is lehetőséget nyújtana.

A kutatás célcsoportja az öt régióban élő magyar 15-29 éves korosztály. Alapvető kérdés volt a régiók földrajzi határainak meghúzása, valamint annak meghatározása, kit tekintünk magyarnak e kutatás céljára. A felmérés során magyarnak tekintettek minden oly fiataalt, aki jól beszélt magyarul (megértette a magyar kérdőívet és magyarul válaszolt a kérdésekre), valamint magyarnak vallotta magát.

A területek kijelölését a helyi kutatóintézetek munkatársai végezték, statisztikai adataik alapján. A kutatás így azon területeken történt, ahol a magyar nemzetiségűek aránya számottevő. A mintába 1000 felvidéki, 500 kárpátaljai, 1200 belső-erdélyi (Belső-Erdély, Partium és Bánát), 750 székelyföldi és 1000 vajdasági magyar fiatal került, emellett - Székelyföld kivételével – kontrollcsoportként a magyar fiatalok mellett ugyanazokon a területeken élő, többségi nemzethez tartozó fiatalokat is megkérdeztek. Felvidéken 500 szlovák, Kárpátalján 300 ukrán, Belső-Erdélyben 750 román, Vajdaságban 500 szláv nemzetiségű fiatal került lekérdezésre.

A minta összeállításánál területileg rétegezett, korra, nemre és településtípusra reprezentatív mintavételi eljárást alkalmaztak. A megkérdezettek kiválasztása, ahol lehetséges volt, címlista segítségével készült (pl. Székelyföld), ahol erre nem volt mód, ott véletlen (sétás) kvótás mintavételt alkalmaztak.

A MOZAIK 2001 során használt kérdőívek kidolgozásánál az IFJUSÁG 2000 kutatás kérdőíveit vették alapul. Az öt régióban felvett kérdőívek csaknem szó szerint megegyeztek, mindössze a regionális sajátosságokat ill. az egyes országok eltérő iskolarendszereiből adódó különbségeket vették figyelembe.

A kérdezésért mindenütt a helyi kutatócsoport volt felelős, a terepmunkát – a magyar fiatalokat érintően – magyar kérdezőbiztosok végezték. A többségi kérdőívek – egy-két kérdés kivételével – a magyar kérdőív tükörfordításai voltak. Ezeket helyi, a többségi nemzethez tartozó, avagy a többségi nyelvet kifogástalanul beszélő kérdezőbiztosok vették fel.

Az adatok megbízhatóságát illetően valószínűsíthető, hogy a magasabb iskolázottsági szinten levők – elsősorban az egyetemi városokban – enyhén felülreprezentáltak. Ezen eltérések származhatnak a korcsoport szerinti mintaválasztásból is, ahol az adott korcsoporton belül egy-egy év alul ill. felülreprezentált lehet. Másrészt adódhat abból is, hogy a mintaválasztás során az adott helységeben állandóan ill. ideiglenesen ott élőket nem különböztették meg. További torzulást eredményezhet pl. a Jugoszlávia területén lezajló háború, mely jelentősen megváltoztathatta Vajdaság jelenlegi demográfiai összetételét.

Az esélyegyenlőség az oktatás eredményessége tekintetében kétféle módon ragadható meg: egyrészt a mérhető tanulási teljesítmények, másrészt az oktatási rendszeren való előrehaladásról szóló adatok elemzése alapján. Sajnos az általam felhasznált kutatás – sok más előnye ellenére – nem tartalmaz adatokat a fiatalok iskolai teljesítményét (érdemjegyeit vagy iskolai átlagát) érintően – így nincs lehetőség a szülői társadalmi háttér és a tanulási eredmények összefüggésének vizsgálatára a többség és kisebbség vonatkozásában.

A felmérés ennek ellenére – a fenti korlátozások figyelembevételével – elemezhető és értelmezhető. Minekutána az értekezés fő célja annak feltérképezése, milyen hatással van a „kisebbséghez való tartozás” a fiatalok iskolázottságára és továbbtanulási esélyeire, értekezletemben csak az ezzel a területtel összefüggő adatok elemzésére töreksem.

A felvidéki empirikus elemzés háttere

Az empirikus elemzés Felvidékre összpontosító részénél a korábban ismertetett adatbázist használom, azaz a MOZAIK 2001 felvétel szlovákiai almintáján végzem el a másodelemzést. Mivel a felvidéki elemzés sokkal kiterjedtebb a korábbi összehasonlító elemzésnél, a minta megoszlását részletesebben ismertetem. Az adatok értelmezését megkönnyítendő először is táblázatban szemléltetem, hogy az egyes korcsoportok születése és beiskolázása milyen időszakra esik, hiszen ez behatással lehetett iskolázottságukra is. Továbbá figyelembe kell venni, hogy a

mintafelvétel időpontjában a két legfiatalabb korosztály nem kezdhetett, ill. nem szerezhette meg egyetemi végzettségét (ezek az adatok kurzívan szerepelnek).

	SZÜLETÉSI ÉV	ALAPISKOLA KEZDETE	KÖZÉPISKOLA KEZDETE	EGYETEM KEZDETE	EGYETEM BEFEJEZÉSE
25-29	1972-1976	1978-1982	1986-1990	1990-1994	1995-1999
20-24	1977-1981	1983-1987	1991-1995	1995-1999	<i>2000-2004</i>
15-19	1982-1986	1988-1992	1996-2000	<i>2000-2004</i>	<i>2005-2009</i>

85. táblázat A felmérésben szereplő korcsoportok az iskolábalépés/kimaradás éve szerint

A felvidéki magyar minta felvétele során a megkérdezettek kiválasztásának fő szempontja volt, hogy a kérdezett probléma nélkül tudjon a kérdezőbiztossal kommunikálni, azaz a megkérdezett nemzetiségének megkérdezésére nem a kiválasztásnál, hanem csak később került sor. A válaszok azt mutatják, hogy a magyarként megkérdezettek 95%-a vallotta magát magyar nemzetiségűnek. További 4% szlovák, a fennmaradó töredék pedig német és roma nemzetiséget jelölt meg.

	ESETSZÁM		SZÁZALÉK- ARÁNY
	Statisztikai adatok	Mozaik 2001 magyar alminta	
25-29	40 210	325	32%
20-24	43 978	355	36%
15-19	39 759	320	32%
Összesen	123 947	1000	100%

86. táblázat A vizsgált alapsokaság és a minta korcsoportok szerinti megoszlása
Forrás: Szabó 2002b, p.49

A korcsoport, valamint a nemek szerinti megoszlást az 1999-es statisztikai adatok alapján tervezték meg. A korcsoportos megoszlást illetően a 20-24 évesek aránya a legnagyobb, a másik két kohorsz kisebbnek mondható.

	FÉRFI		NŐ	
	Statisztikai adatok	Százalék- arány	Statisztikai adatok	Százalék-arány
25-29	20 612	17%	19 598	16%
20-24	22 389	18%	21 589	17%
15-19	20 169	16%	19 590	16%
Összesen	63 170	51%	60 777	49%

87. táblázat A vizsgált alapsokaság korcsoportok és nem szerint
Forrás: Szabó 2002b, p. 49

	FÉRFI		NŐ	
	MOZAIK 2001 magyar alminta	Százalék-arány	MOZAIK 2001 magyar alminta	Százalék-arány
25-29	166	33%	158	32%
20-24	181	35%	174	36%
15-19	163	32%	158	32%
Összesen	510	100%	490	100%

88. táblázat A minta megoszlása korcsoportok és nem szerint Forrás: Szabó 2002b, p.50

A tervezett és a valós mintasokaság paraméterei a táblázatban feltüntetett arányban viszonyulnak egymáshoz. Mivel a kettő közti eltérés minimális, feltételezhetjük, hogy a lekérdezett felvidéki magyar fiatalságot a minta nem és korcsoport szerint megfelelően reprezentálja.

	MINTASOKASÁG		ELTÉRÉS
	Tervezett arányok	Valós arányok	
25-29	31%	32,1%	+1,1%
20-24	36%	34,9%	-0,6%
15-19	33%	33%	-0,5%
Összesen	100%	100%	
FÉRFI	51%	51,6%	+0,6%
NŐ	49%	48,4%	-0,6%
Összesen	100%		

89. táblázat A tervezett és valós mintasokaságok összehasonlítása Forrás: Szabó 2002b, p.51

A minta településtípus szerinti eloszlásának tervezése az 1991-es népszámlálás adatain alapult, mivel a kutatás tervezésének időpontjában újabb adatok nem álltak rendelkezésre. Az egyes járásokban elő magyarság részaránya alapján került sor a minta megoszlásának tervezésére, ahol a települések kiválasztását négy kategória (0-10%, 10-50%, 50-80%, 80-100%) szerinti besorolásuk határozta meg (melléklet). További kritérium volt a település lakosainak száma (200 alatt, 2000-10 000 lakos, 10 000-100 000 lakos, 100 000 felett), továbbá hogy egy településen legalább tíz kérdőív kerüljön lekérdezésre. A felmérés végül 62 magyarlakta településen készült, amelyből 22 város.

	MAGYAR LAKOSSÁG		MOZAIK 2001 MINTA
	száma	részaránya	
Pozsony	20 312	4%	36
Pozsony-vidék	10 527	2%	20
Dunaszerdahely	95 310	17%	170
Galánta	61 568	11%	110
Komárom	78 859	14%	140
Léva	38 169	7%	68
Nyitra	14 313	3%	25
Érsekújvár	63 747	11%	114
Losonc	22 820	4%	40
Rimaszombat	45 623	8%	81
Nagykürtös	14 384	3%	25
Kassa	10 760	2%	20
Kassa-vidék	16 240	3%	29
Rozsnyó	22 497	4%	40
Tóketerebes	46 316	8%	82
Összesen		100%	1000

90.táblázat Járásonkénti magyar minta, Forrás: Szabó 2002b, p.50

	ALAPSOKASÁG (%)				MINTA (MEGKÉRDEZETTEK SZÁMA)			
	0-10	10-50	50-80	80-100	0-10	10-50	50-80	80-100
Pozsony	100	-	-	-	36	-	-	-
Pozsony-vidék	10	46	34	10	2	9	7	2
Dunaszerdahely	-	-	13	88	-	-	22	148
Galánta	1	26	38	35	1	29	42	38
Komárom	-	-	52	49	-	-	72	68
Léva	1	27	53	18	2	18	36	12
Nyitra	21	25	41	13	5	6	11	3
Érsekújvár	-	22	35	43	-	25	40	49
Losonc	1	25	54	19	-	10	22	8
Rimaszombat	1	26	33	40	-	21	27	33
Nagykürtös	9	9	33	50	2	2	8	13
Kassa	100	-	-	-	20	-	-	-
Kassa-vidék	3	47	30	21	-	14	9	6
Rozsnyó	5	28	30	38	2	11	12	15
Tóketerebes	2	3	28	67	1	3	23	55

91. Táblázat A magyar minta eloszlása az egyes járásokban az ottani településeken élő magyar lakosság részaránya szerint Forrás: Szabó 2002b, p.51

Alkalmazott módszerek

Az értekezés több módszer alkalmazásából épül fel. Az empirikus elemzés első részében a Lorenz-görbét és a szegregációs indexet használtam a kisebbség és többség iskolai végzettsége közti eltérések mérésére.

a) Lorenz-görbe

A nemzetközi összehasonlító elemzésnél alkalmazott görbe kumulatív százalékokat tartalmaz. A grafikus megközelítés jól ragadja meg a kisebbségi és többségi fiatalok iskolázottságának egymáshoz való viszonyulását. A mért iskolázottsági szintek kellően ábrázolják az iskolarendszeren való továbbhaladás egyes lépcsőfokait, a legmagasabb szintből, a felsőfokú végzettségből kiindulva, jut el az alapfokú végzettséghez. A középfok egyes szintjei közti jelentős minőségbeli különbségek miatt annak mindhárom típusa külön szerepel. Ennek köszönhetően nyílik lehetőség a rendszerváltozást követő változások megragadására, mely az érettségivel végződő iskolatípusok preferálásában mutatkozott meg, az egyéb formák fokozatos elhagyása mellett. Hasonlóképp indokolt a felsőfok, mint kiindulópont választása az alapfok helyett, hiszen a jelenlegi csaknem 100%-os középfokú beiskolázás idején a figyelem egyre inkább a felsőfokú végzettségre irányul.

b) Szegregációs index

Míg a grafikus ábrázolás az egyes csoportok közti iskolázottságbeli eltérések létére hívja fel a figyelmet, az egyes csoportok egymástól való távolságának mérésére a szegregációs index használható. Ez az index azon csoport százalékos eltérését mutatja a másiktól, melynek változtatnia kell az iskolázottságán ahhoz, hogy normális eloszlást kapjunk. A szegregációs indexet más néven különbözőségi indexnek (index of dissimilarity) vagy Gini-koefficiensnek is nevezik. Kiszámításához a következő képletet használtam:

$$D_A = \text{Max } | \text{CumXi\%} - \text{CumYi\%} |$$

SZÁZALÉK		KUMULATÍV %		KÜLÖNBSÉG
<i>X%</i>	<i>Y%</i>	<i>CX%</i>	<i>CY%</i>	<i>ABS</i>
14.8	5.3	14.8	5.3	9.6
44.4	21.1	59.3	26.3	32.9
22.2	21.1	81.5	47.4	34.1
18.5	52.6	100.0	100.0	0.0
összesen				MAXIMUM
100.0	100.0			34.1

92. táblázat A szegregációs index kiszámítása

Az index tehát a kumulatív százalékok maximális különbségeként számolható ki. A fenti példát véve alapul 34,1%-nak kellene változtatnia az iskolázottságán ahhoz, hogy a két csoport – az adott szempontból – egyenlő legyen.

Az index ismert és gyakran használt mutatója pl. az etnikai szegregációnak az egyes településeken, ahol két etnikum egymáshoz való viszonyát ragadja meg pl. fehérek/feketék, fehérek/latinok stb.

Az értekezés másik jelentős része a felvidéki magyar fiatalok iskolázottsági esélyeinek elemzésre fókuszál. Az elemzés korábbi kutatások tapasztalataiból kiindulva két alapvető eljárásra épül: kétváltozós és többváltozós elemzési módszerek alkalmazásából tevődik össze.

1) Kétváltozós (leíró) elemzés

A kétváltozós elemzések keretén belül a felvidéki magyar és szlovák fiatalokat hasonlítanám össze elsősorban:

- jelenlegi gazdasági tevékenységük alapján – nem, településtípus és korcsoportok szerinti bontásban,
- a fiatalok legmagasabb iskolai végzettsége szerint – nem, településtípus és korcsoportok szerint, valamint a szülők iskolai végzettsége és jelenlegi tevékenysége mentén.

Az elemzéshez leggyakrabban használt eszköz a két- ill. többdimenziós kereszttábla, melyet szemléletesen lehet grafikusan ábrázolni. A többváltozós elemzéseknél a következő magyarázó változókat használok:

- *Nem:* férfi, nő
- *Településtípus:* főváros, város, falu
- *Korcsoportok:* 15-19, 20-24, 25-29
- *Iskolai végzettség:* általános, szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium, főiskola/egyetem
- *Gazdasági tevékenység:* tanul, dolgozik, inaktív és munkanélküli.

2) Többváltozós (oksági) elemzés

Az oksági elemzésekhez a standardnak megfelelően a következő módszereket alkalmaztam az iskolázottsági egyenlőtlenségek mérésére (többek közt Mare 1981, Róbert 1991, Szelényi-Aschaffenburg 1993, Bukodi 1995):

a) lineáris regressziót – a legmagasabb iskolai végzettségre ható tényezők kimutatására (nem, korcsoport, településtípus, szülők végzettsége stb.)

- külön futtatva a magyar és szlovák mintán,
- összevont országos mintán, az etnikum hatásának kimutatására.

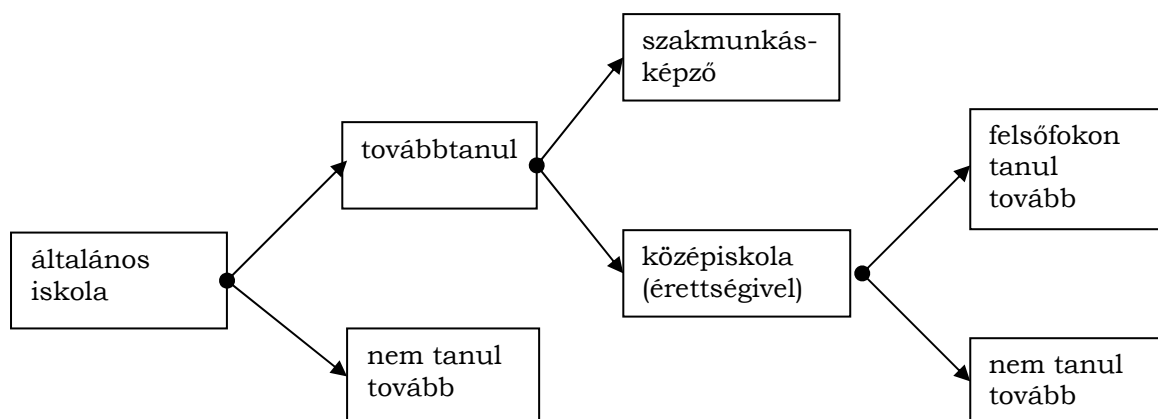
A lineáris regresszió alkalmazása olyan populáció esetében javasolt, amely már kikerült az iskolarendszerből. Ennek megfelelően a vizsgálatba csak a 20-29 éveseket vontam be, s ezen fiatalok iskolai szintjét vettem az elemzés alapjául.

Mivel az adott módszer folytonos függő változó esetében ajánlott, a regresszió lefuttatásához ezért az iskolai végzettségi szinteket évekre bontottam le. A településtípust, nemet, korcsoportot és az etnicitást dummy változóvá alakítottam, a magyar lakosság települési aránya viszont maradt folytonos változó. A lineáris regresziónál az SPSS programcsomag Stepwise módszerét alkalmaztam a legjobban illeszkedő modell megtalálására.

b) logisztikus regressziót, az esélyegyenlőtlenségi arányszámok meghatározására. A logisztikus regresszió módszere adja meg, milyen tényezők határozzák meg a fiatalok továbbtanulását az egyes szinteken. Érdekes tehát külön vizsgálni az átmeneteket és az egyes iskolai szintek esetében a döntési fának megfelelő sorrendben nézni a változók hatását:

- az alapfoktól bármilyen középfokúig,
- bármilyen középfokútól teljes középfokúig (szakmunkásképző vs. középiskola),
- teljes középfokútól felsőfokig.

Ez utóbbi módszer a feltételes valószínűségek számításán alapul, ahol az adott iskolai szintről való továbbtanulási döntések vizsgálatát nem a teljes népességhez, hanem az eggyel alacsonyabb iskolai szintet teljesítők csoportjához viszonyítjuk. Pl. felsőfokon továbbtanulók esetében az érettségivel rendelkezők jelentik a viszonyítási alapot, hiszen az egyetemi továbbtanulást illetően csak ők vannak döntési helyzetben. Ezen döntések sorozatát egy döntési faként képzelhetjük el.



124. ábra – Döntési fa

A logisztikus regresszió alkalmazása azért indokolt, mert lehetővé teszi annak felmérését mennyit magyaráznak meg más tényezők az etnikum hatásából mind a közép- mind a felsőfokú továbbtanulásnál, így lehetőséget ad az egyes tényezők

összehasonlítására. A logisztikus regresszió segítségével az is kimutatható, csökken-e az etnicitás hatása az egyes átmenetekkel az iskolarendszeren való továbbhaladás során.

A regressziót a három átmeneten külön-külön futtatom le, az etnikum hatásának nyomonkövetése érdekében. A legalkalmasabb módszer az SPSS csomag által lehetővé tett „forced entry method”, ahol saját magam határozhatom meg a változók sorrendjét. Erre azért van szükség, hogy követni lehessen az etnikum változását az egyes változóblokkok hozzáadását követően. A függő változó minden átmenetnél dichotóm: továbbtanul ill. nem tanul tovább az adott szinten (feltéve, hogy az előző szintet befejezte). Magyarázó változók kódolását a táblázat foglalja össze.

A VÁLTOZÓK NEVE	KÓDOLÁS
Etnikum (nemzetiség)	0- szlovák, 1-magyar
Nem	0- férfi, 1-nő
Kohorsz	0 – nem, 1- igen
15-19	
20-24	
25-29	
Szülők iskolázottsága	0- nem, 1 –igen
Mindkettő szülő érettségi nélkül	Anya alapiskola – apa szakmunkás vagy missing Apa alapiskola – anya szakmunkás vagy missing Apa és anya szakmunkás
Egyik szülő érettségizett	Anya érettségi ¹⁶ – apa szakmunkás Anya érettségi – apa alapiskola Apa érettségi – anya szakmunkás Apa érettségi – anya alapiskola Anya érettségi – apa missing Apa érettségi – anya missing
Mindkét szülő érettségizett	Anya érettségi – apa érettségi
Egyik szülő diplomás	Anya diplomás – apa érettségi Anya diplomás – apa szakmunkás vagy alapiskola Apa diplomás – anya érettségi Apa diplomás – anya szakmunkás vagy alapiskola Anya diplomás – apa missing Apa diplomás – anya missing
Mindkettő diplomás	Anya diplomás – apa diplomás
Missing	Anya és apa missing
Településtípus	0- nem, 1-igen
Falu	
Város	
Főváros	
Magyar lakosság %-a	(folytonos változó)
Különórák	0-nem, 1-igen
Tanítás nyelve	0-szlovák, 1-magyar
Jó szintű idegen nyelvtudás	0-nem, 1-igen
Középiskola típusa	0- szakközépiskola, 1-gimnázium
Napi ingázás ill. szállás	0-nem, 1-igen
Nappali vagy levelező képzés	0-nappali, 1-levelező
Költségtérítéssel képzés	0-nem, 1-igen

125. ábra – A változók kódolása

¹⁶ Érettségi = szakközépiskola vagy gimnázium vagy felépítményi (technikum)

Saját adatgyűjtés (módszerek, adatfelvétel)

Az értekezésem második részében másodelemzés helyett saját adatokat használtam fel. Az adatgyűjtésre egy határmenti kisváros középiskolaiban került sor, ahol kérdőíves felmérést végeztem, ill. interjúkat készítettem az adott évben érettségiző felvidéki magyar fiatalokkal, továbbtanulási aspirációik és iskolaválasztási döntéseik feltérképezésére végett¹⁷.

Az adatgyűjtés célcsoportjaként a középiskolás fiatalokat határoztam meg. Ennek fő oka, hogy a felsőfokú továbbtanulás mellett visszamenőleges információ gyűjthető tőlük a középiskola-választást érintően is, így az iskoláztatási folyamat teljes szélességében elemezhetővé válik. Másrészről részletesen felmérhetők a főiskolai továbbtanulás társadalmi jellegű húzó és tolóerői, mint pl. a főiskolai expanzió vagy az újonnan megnyitott kisebbségi egyetem hatása, illetve a kistérség gazdasági és munkaerő-piaci helyzete. Emellett még az olyan egyéni tényezők, mint az informáltság, a család anyagi helyzetének hatása is felmérhetővé válnak. A kérdőívet kiegészítő interjúk a fent jellemzett folyamatok alátámasztását ill. az egyéni motivációk érzékeltetését szolgálják az egyes egyéni életutak elemzése útján.

Alappopuláció: A 2004/2005 iskolaévben magyar tanítási nyelvű középiskolában érettségiző diákok egy dél-szlovákiai kisvárosban:

- Egyházi Alapiskola és Nyolcéves Gimnázium – 29 fő
- Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium – 59 fő
- Középfokú Mezőgazdasági Szaktanintézet – 22 fő

Minta:

- 1) kérdőív esetén - az adott város középiskolaiban a 2004/05-ös iskolai évben érettségiző összes fiatal. Az általam kérdőívvel lekérdezett fiatalok száma 91 fő. A kutatásban minden, a felvétel napján iskolában megjelent érettségiző diák résztvett (a kérdőív kitöltését senki sem utasította vissza).
- 2) mélyinterjúk – az érettségiző diákok egy kiválasztott csoportja. A mélyinterjún részt vett összesen 16 fő, mely szám egyenlő arányban oszlik meg a négyéves és a nyolcéves gimnázium tanulói közt. Az interjúalanyok kiválasztása a nemük és családi hátterük figyelembevételével történt:
 - eltérő iskolázottságú szülők gyerekei kerültek be a mintába mindkét iskolából (általános isk. vagy szakmunkás, érettségizett valamint diplomás szülők gyerekei),
 - a mintában fiúk és lányok egyaránt szerepelnek.

A kutatás ideje: 2004. december

¹⁷ Habár a szakmunkástanulók egyre jelentősebb része teszi le az érettségit, a főiskolai továbbtanulási arány körükben mégis minimális, így nem láttam indokoltnak az ő bevonásukat az adatgyűjtésbe. Ezt a MOZAIK 2001 felvétel is alátámasztja, ahol egy magyar szakmunkásképzőt végzett fiatal sem tanult tovább felsőfokon.

1) Kérdőív

Feleletválasztásos kérdőív alkalmazása, mely kiterjed a diákok családi hátterére, továbbtanulási terveire és motivációjára. A kérdőív segítségével került sor későbbiekben az interjúalanyok kiválasztására. Fontos szempont a célzott mintavétel elősegítése és háttérinformációk szerzése a későbbi interjúzás megkönnyítéséhez.

- Család: szülők és nagyszülők iskolai végzettsége, foglalkozása, az általuk látogatott alapiskola nyelve.
- Gyerek: általános iskolájának tanítási nyelve, tanulmányi átlaga, nyelvtudás, számítógép-használat, érettségi tárgyválasztás, különórák, továbbtanulási tervek, információszerzés, a döntéshozatal.

2) Interjú

Az interjú jellege: félig strukturált. Mivel az iskola és a továbbtanulás kérdése olyan téma, amelyről a fiatalok szabadon és szívesen beszélnek, ezért nem előre elkészített strukturált interjút, hanem egy kötetlenebb beszélgetést tartottam helyénvalónak, természetesen szem előtt tartva, hogy rákérdezzek minden olyan részletre, ami fontos a téma teljes körű feltérképezése szempontjából.

- Mesélj arról, milyen családból származol? Mivel foglalkoznak a szüleid, nagyszüleid, testvéred?
- Milyen tanítási nyelvű iskolába jártál? Szerinted miért oda írtak be szüleid? Utólag helyesled döntésüket?
- Hogy emlékszel vissza, kicsi korodban milyen volt a viszonyod az iskolához? Szerettél tanulni? Milyen tanuló voltál az alapiskolában? Szüleidnek, családnak mennyiben volt fontos, hogy jól tanulj? Mivel indokolták ezt?
- Egyedül szoktál tanulni vagy segített valaki a leckeírásban? Mi volt még, ami segített neked a tanulásban (pl. olvasás)?
- Hogyan emlékszel vissza, mi alapján választottatok annak idején középiskolát? Mi volt az, ami befolyásolta a választást? (Pl. az iskola közelsége, anyagi okok, az iskola nyelve, továbbtanulási lehetőségek, szakmai színvonal, más családtag vagy tanár ajánlása stb.)
- Honnan gyűjtöttetek információt a középiskola-választáshoz? Ki segített a döntésben? Végül ki döntötte el, hogy hova menj? Neked mennyi beleszólásod volt a döntésbe? Utólag is elégedett vagy a választással?
- Milyen jegyeid vannak? Jó tanulónak tartod magad? Mely tárgyakból szeretnél érettségizni? Mért választottad épp ezeket? Szeretnél továbbtanulni? Miért? Hogyan ítéled meg, mért fontos manapság, hogy az ember tanuljon?
- Mi szeretnél lenni, ha „nagy leszel”? Honnan vetted a példát? Volt-e példaképed, aki miatt ezt a pályát választottad?

- Szülők, szélesebb család jóváhagyta-e döntésedet? Ki volt az aki leginkább támogatott? Van-e/volt-e valaki, aki ellenzi, hogy továbbtanulj vagy esetleg megpróbált lebeszélni róla?
- Tudatosan készülsz/készültél-e erre a „pályára”? Jártál valamilyen különórára (előkészítőre)? Miért volt erre szükség, vagy mi motivált erre? Ki döntötte el, a szüleid vagy inkább a te kérésed volt?
- Hová készülsz felvételizni, mely iskolákat (szakokat) céloztál meg? Mikor kezdtél el érdeklődni, informálódni? Honnan gyűjtöttél információt a szakokról és az iskolákról? (pl. újság, barátok, iskola, kiadvány, ismerősök stb.) Milyen szempontok szerint választottál közülük?
- Mennyire volt fontos, hogy esetleg anyanyelven tanulj tovább?
- Ki segített a végleges döntésben? Mennyiben volt ez a te választásod/döntésed?
- Hogyan ítéled meg az esélyeidet a felvételin? Szerinted mi befolyásolja, hogy felvesznek-e vagy sem? Van-e terved arra az esetre, ha nem sikerül? Megpróbálsz-e újra?
- Mennyiben tudsz majd elhelyezkedni a diplomáddal? Milyennek ítéled meg az esélyeidet? Hol szeretnél élni és dolgozni? Mik a terveid a jövőre nézve?

TOVÁBBTANULÁSI TANULÓI KÉRDŐÍV

A következőkben olyan kérdésekről lesz szó, amelyek bizonyára sokat foglalkoztatnak Téged, és amelyekben megfontolt döntést kell hoznod. Szeretnénk mi is megismerni, hogy ki vagy, mit tanulsz, mik a céljaid és hogyan is képzeled el az életed, ha befejezed a jelenlegi iskolád.

Mi a Te véleményedre vagyunk kíváncsiak, ezért kérünk, válaszolj őszintén minden feltett kérdésre. Köszönjük a segítséget!

ISKOLÁD NEVE:.....

Tagozat (csak ha tagozatos osztályba jársz):.....

Szakirány:

1. Hány éves vagy?

2. Lakhelyed?

- 1) falu
- 2) város

3. Nemed?

- 1) fiú vagyok
- 2) lány vagyok

4. Kik nevelnek?

- | | | |
|----------------------|----|-----------------------------|
| 1) édesapám | és | 4) édesanyám és nevelőapám |
| édesanyám együtt | | 5) édesapám és nevelőanyám |
| 2) édesanyám egyedül | | 6) nagyszülő (szülő nélkül) |
| 3) édesapám egyedül | | 7) mások:..... |

5. Hány testvéred van? (a féltestvérek is számítanak)

6. Hányan laktok együtt egy háztartásban?személy

7. Hol éltek?

- 1) családi ház
- 2) saját lakás
- 3) bérelt lakás
- 4) albérlet
- 5) egyéb.....

8. Mekkora a lakásotok? szobás

9. Van-e külön szobád?

- 1) igen, van saját szobám
- 2) a testvéremmel osztozom egy szobán
- 3) nincs

10. Mi a családtagjaid legmagasabb iskolai végzettsége?

	APA	ANYA	NAGYAPA	NAGYMAMA	TESTVÉR
kevesebb, mint 8 osztály					
alapiskola (8 oszt.)					
szakmunkásképző					
szakközépiskola					
gimnázium					
felépítményi iskola					
főiskola, egyetem					
doktori, posztgraduális k.					

11. Nevezd meg édesapád jelenlegi (utolsó) foglalkozását: _____

12. Nevezd meg édesanyád jelenlegi (utolsó) foglalkozását: _____

13. Hová sorolnád be őket jelenlegi foglalkozásuk szerint?

	APA	ANYA	Id. testvér	Id. testvér (2)
Alkalmazott				
Vállalkozó				
Tanuló				
Nyugdíjas				
Munkanélküli				
Szociális segélyen van				
Egyéb:				

14. Kérlek jelöld be milyen nyelven végezték az iskoláikat!

	APA	ANYA	Id. testvér	Id. testvér (2)
alapiskola – magyar nyelven				
alapiskola – szlovák nyelven				
középiskola – magyar nyelven				
középiskola – szlovák nyelven				

15. Hogyan érzed, milyen a családotok anyagi helyzete?

- 1) nélkülözések közt élünk
- 2) hónapról-hónapra anyagi gondjaink vannak
- 3) éppen csak kijövünk a jövedelmünkből
- 4) beosztással jól kijövünk
- 5) anyagi gondok nélkül élünk

16. Milyen tanítási nyelvű alapiskolába jártál?

- 1) magyar
- 2) szlovák

17. Szüleidnek, családotodnak mennyire (volt) fontos, hogy jól tanulj?

- 1) Nem érdekli őket, milyen jegyeim vannak
- 2) Mindig is jó eredményekre ösztönöztek, fontos volt, hogy jól tanuljak
- 3) Egyéb:.....

18. Milyen volt az alapiskola végén és milyen most a tanulmányi átlagod?

	Alapiskola (8. évf.)	Középiskola (3. évvége)
kitüntetett – többnyire egyesek		
jeles – kettesek		
megfelelt – hármások		
nem felelt meg – négyesek, ötös		

19. Ismételtél-e évet valaha?

- 1) igen, általános iskolában és középiskolában is
- 2) igen, az általános iskolában
- 3) igen, a középiskolában
- 4) nem

20. Miért ezt a középiskolát választottad?

- | | |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1) Mert ez egy jó iskola. | 9) Mert máshova nem vettek volna fel. |
| 2) Mert közel van a lakóhelyemhez. | 10) Mert magas színvonalú a képzés. |
| 3) Mert a szüleim ezt javasolták. | 11) Mert jók a tanárok. |
| 4) Mert a tanáraink javasolták | 12) Mert jó itt a nyelvoktatás. |
| 5) Mert érettségit és szakmát is ad. | 13) Mert a barátaim is ide jelentkeztek. |
| 6) Mert itt azzal foglalkozok, ami érdekel. | 14) Mert innen könnyebb lesz továbbtanulni. |
| 7) Mert itt magyar nyelven folyik az oktatás. | 15) Mert innen könnyű lesz elhelyezkedni. |
| 8) Mert itt vallásos nevelést is kapok. | 16) Mert csak később kell szakmát választani. |

21. Eredetileg is ebbe a középiskolába szeretnél volna jönni?

- 1) igen, ezt jelöltem meg első helyen
- 2) nem, mert ahova szerettem volna nem vettek fel
- 3) egyéb:.....

22. Kellene-e felvételizned ahhoz, hogy bekerülj ebbe az iskolába?

- 1) igen
- 2) nem

23. Változtattál középiskolát? Ha igen: miért?

- | | |
|----------------------------------|-----------------|
| 1) nem változtattam | 5) elköltöztünk |
| 2) túl nehéz volt, ahol kezdtem | 6) egyéb: |
| 3) túl könnyű volt, ahol kezdtem | |
| 4) más érdekelt jobban | |

24. Ha most kellene iskolát választanod, hova jelentkeznél?

- 1) ugyanebbe az iskolába és ugyanerre a tagozatra/szakra
- 2) ebbe az iskolába, de más tagozatra/szakirányra
- 3) erre a tagozatra/szakirányra, de másik iskolába
- 4) másik iskolába és másik tagozatra/szakirányra

25. Ha most kellene döntened újra magyar iskolát választanál?

- 1) Igen
- 2) Nem

26. Miért?

27. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

- 1) igen, nagyon
- 2) igen, eléggé
- 3) nem nagyon
- 4) egyáltalán nem

28. Ha IGEN, miért?

- 1) jó az iskola színvonala
- 2) érdekel, amit tanulok
- 3) jók a tanárok
- 4) kedvelem az osztálytársaimat
- 5) jó az iskola légköre
- 6) egyéb:.....

Ha NEM, miért nem?

- 1) nem érdekel, amit tanulok
- 2) nem jók a tanárok
- 3) nem kedvelem az osztálytársaimat
- 4) rossz az iskola légköre
- 5) túl erős az iskola
- 6) egyéb:.....

29. Melyik kijelentés illik a legjobban iskoládra?

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1) A környék legjobb iskolája. | 3) Közepes színvonalú iskola. |
| 2) A jobb iskolák közé tartozik. | 4) A gyengébb iskolák közé tartozik. |
| | 5) A leggyengébb iskola a környéken. |

30. Mennyire fontos számodra a tanulás?

- | | |
|-----------|--------------------------|
| 1) nagyon | 3) nem nagyon |
| 2) eléggé | 4) egyáltalán nem fontos |

31. Mennyi könyvetek van otthon?

- | | |
|--------------------|-------------------------------|
| 1) kb. 1-2 polcnyi | 3) öt polcnyi vagy ennél több |
| 2) kb. 3-4 polcnyi | 4) csak pár könyv |

32. Ebből mennyi magyar?

- | | |
|-----------------|------------|
| 1) mind | 3) fele |
| 2) háromnegyede | 4) negyede |

33. Gyakran jársz könyvtárba?

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| 1) hetente többször | 3) havonta |
| 2) hetente egyszer | 4) ritkábban mint havonta |

34. Melyik a legkedvesebb könyved/olvasmányod?

.....

35. Kedvenc versed?

.....

36. Van-e kedvenc íród/költőd? Ki ő?

.....

37. Van-e példaképed, akire hasonlítani szeretnél? Az alábbiak közül ki ő?

- | | |
|------------------|-------------------|
| 1) apa | 8) író/költő |
| 2) anya | 9) színész/énekes |
| 3) testvér | 10) tudós |
| 4) nagyszülő | 11) sportoló |
| 5) rokon | 12) politikus |
| 6) tanár | 13) egyéb:..... |
| 7) barát/ismerős | 14) nincs ilyen |

1) apa 6) tanár
2) anya 7) barát/osztálytárs
3) testvér 8) senki, mindig egyedül készültem
4) nagyszülő 9) más:.....
5) rokon

1) Igen 2) Nem

- 1) Igen, számítógép és Internet is van,
- 2) Nem, csak számítógép
- 3) Nem, egyik sincs

42.Milyen programokat használsz? Sorold fel!

Nyelvek	Alapszintű- megértetem magam	Középfokú -tudok társalogni	Felsőfokú – folyékonyan beszélék	Nyelvvizsga is van	Hány órátk van belőle hetente?
szlovák					
német					
angol					

	járok		nem járok	hetente hányszor? (írd be!)	fizetni	
	Iskolában	Iskolán kívül			kell érte	nem kell
korrepetálás						
idegen nyelv tanulása						
számítástechnika						
matematika						
sport/testnevelés						
természettudományok						
humán tárgyak						
művészeti/zene isk.						
felvételi előkészítő						
egyéb:						

- 1) Archeológus -
- 2) Közgazdász -
- 3) Szociológus -
- 4) Néprajzos -

5) (Kult.) antropológus -

6) Pszichológus -

46. Mely tárgyakból készülsz érettségizni és felvételizni?

	Miből fogsz érettségizni?	Emelt szintű érettségi?	Hányasod volt belőle az utolsó félévben?	Felvételizel majd belőle?
magyar				
szlovák				
német				
angol				
matematika				
történelem				
földrajz				
biológia				
kémia				
fizika				
informatika				
testnevelés				

47. Melyikkel értesz egyet az alábbi állítások közül?

A továbbtanulásnak nincs értelme	
Bármilyen jobb, mint a középiskola utáni munkanélküliség	
Jobban megéri tanulás helyett külföldön dolgozni	
Manapság szinte lehetetlen elhelyezkedni a frissen végzetteknek	
Érdemes inkább elkezdni dolgozni, mert akkor korábban jut az ember előre	
A gimnáziumi végzettséggel épp olyan jól el lehet helyezkedni, mint a szakközépiskolával	
Nem érdemes főiskolára menni, végül úgyis munkanélküli lesz az ember	
A középiskola után még túl fiatal az ember ahhoz, hogy rögtön dolgozni kezdjen	
Gimnáziummal könnyebben bekerülhetek a főiskolára, mint a szakközépiskolával	
A továbbtanulással kitolódik az idő, amíg fiatal és független vagyok	
A középiskola utáni képzésnek csak akkor van értelme, ha munkahelyet is garantál	
Nem érdemes főiskolát végezni, mert akkor állást csak lakhelyedtől távol találsz	

48. Mi szeretnél lenni, ha „nagy” leszel?

49. Miért választottad ezt a szakmát/pályát?

50. Mennyire van elképzelésed arról, hogy milyen foglalkozást szeretnél választani? Karikázd be!

- 1) pontosan tudom
2) körülbelül tudom

- 3) még egyáltalán nem alakult ki
4) egyéb:.....

51. Milyen jellegű pályát képzelsz el magadnak?

- | | |
|----------------|------------------|
| 1) Vezető | 5) Szakmunkás |
| 2) Értelmiségi | 6) Egyéb:..... |
| 3) Vállalkozó | 7) Még nem tudom |
| 4) Alkalmazott | |

52. Miért ezt a pályát választottad? (Több válasz is lehetséges!)

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1) mert érdekes,
változatos pálya | 5) mert ez nálunk családi
hagyomány |
| 2) mert jó életet biztosít | 6) mert ehhez van tehetségem |
| 3) mert sokat lehet vele
keresni | 7) mert ehhez van kedvem |
| 4) mert fontos a
társadalomnak | 8) mert ehhez nem kell sokat
tanulni |
| | 9) egyéb:..... |

53. Mennyire múlik a következőkön az, hogy elérd a célod? (Rangsorold:*1=Nagyon...5=Egyáltalán)*

Rajtad	
A szüleidre	
Az iskolán, a tanárokon	
A szerencsén, a véletlenre	
A körülményeken	
Máson:.....	

54. Jövőd alakulását tekintve:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1) nagyon optimista | 4) inkább pesszimista |
| 2) inkább optimista | 5) nagyon pesszimista |
| 3) nem tudom | |

55. Hogy tervezed, hogyan alakul az életed az érettségi után? Karikázd be!

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1) Továbbtanulok | 3) Otthon maradok |
| 2) Dolgozni fogok | 4) Majd meglátom |

56. Kinek mekkora beleszólása van abba, hogy mit csinálsz a középiskola után?

	Semekkora	Kicsi	Nagy
Édesapádnak			
Édesanyádnak			
Neked			
Tanáraidnak			
Barátaidnak			
A körülményeknek			

57. Van-e/volt-e valaki, aki ellenezte, hogy továbbtanulj, vagy megpróbált lebeszélni róla?

- | | | |
|------------|----------------------|--------------|
| 1) senki | 5) nagyszülő | 9) ismerős |
| 2) apa | 6) rokon | 10)szomszéd |
| 3) anya | 7) tanár | 11)más:..... |
| 4) testvér | 8) barát/osztálytárs | |

58. Ha igen, miért? Mivel indokolta ezt? Írd le!

59. Ha tovább akarsz tanulni, tudod-e, hogy konkrétan hol szeretnél továbbtanulni?

- 1) igen, pontosan tudom
- 2) körülbelül tudom
- 3) még nem tudom

60. Milyen típusú iskolában szeretnél továbbtanulni?

- 1) Főiskolán/Egyetemen
- 2) Felépítményi iskolában
- 3) Egyéb:

61. Kitől, honnan szereztél információkat arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségeid vannak? (Több választ is jelölhetsz!)

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1) a szüleimtől, testvéreimtől | 6) újságból, rádióból, tévéből |
| 2) rokonoktól | 7) nyílt nap az adott iskolában |
| 3) barátaimtól, | 8) Internet |
| osztálytársaimtól | 9) „Pred štartom na VS” kiadványból |
| 4) ismerősöktől | 10) más:..... |
| 5) tanáraimtól | |

62. Milyen tagozaton szeretnél tanulni?

- 1) Nappali
- 2) Távutas
- 3) Egyéb:

63. Milyen nyelven szeretnéd végezni a tanulmányaidat?

- 1) magyarul
- 2) szlovákul
- 3) valamely világnyelven
- 4) egyéb:.....

64. Ha más nem sikerül, elmennél: Karikázd be, ha IGEN!

- 1) távutas képzésre
- 2) költségtérítésesre
- 3) szlovák nyelvű képzésre

65. Hol szeretnél továbbtanulni?

	Első-sorban	Másod-sorban	Harmad-sorban	Ha minden kötél szakad
Szlovákiában (szlovákul)				
Szlovákiában, magyarul				
Magyarországon				
Csehországban				
Más európai országban				
Amerikában				

66. Rakd sorba, mit választasz első-, másod- és harmadsorban (Jelöld számmal!)

Országot	
Iskolát (főiskolát)	
Szakot	

67. Szlovákián belül milyen várost részesítenél előnyben az iskolaválasztásnál: Karikázd be!

- | | |
|------------|-------------------------|
| 1) Pozsony | 4) Besztercebánya |
| 2) Nyitra | 5) Komárom |
| 3) Kassa | 6) A város nem lényeges |

68. Mely szempontok fontosak az iskolaválasztásodnál?

Könnyű legyen bejutni	
Nagyon jó nevű, elismert egyetem legyen	
Azt tanulhassam, amire mindig is vágytam	
Az átlagnál jobban keressek ha elvégeztem	
Magas színvonalon oktassanak	
Elismert diplomám legyen	
Magyarul tanulhassak	
Mindegy mit tanulok, a diploma a lényeg	
Fontosak a körülmények, a jófelszereltség	
Magyarországon tanulhassak, nem fontos mit	
Minél közelebb legyen a lakóhelyemhez	
Minél kevesebb pénzbe kerüljön	
Végre elkerüljek otthonról	
Biztosan el tudjak helyezkedni, ha végeztem	

69. Milyen szako(ko)n szeretnél tanulni?**70. Ki hozza/hozta meg a végső döntést?**

- 1) én egyedül
- 2) szüleim
- 3) szüleimmel közösen döntöttünk
- 4) más:.....

71. Mit remélsz a felvételitől?

- 1) Biztosan felvesznek
- 2) Feltehetően felvesznek
- 3) Nem tudom mi lesz
- 4) Valószínűleg nem vesznek fel

72. Szerinted mitől függ majd, hogy felvesznek? (Kérlek rakd sorba: 1-leginkább ettől függ stb.)

Alapos felkészültség, tudás	
Eddigi jó tanulmányi átlag	
Anyagi lehetőségek	
Idegen nyelvtudás	
Szerencse	
A szlovák nyelv ismerete	
Protekció (ismerős a megfelelő helyen)	

73. Ha idén nem sikerül a felvételi, megpróbálsz jövőre is? Karikázd be!

- 1) Igen, biztosan,
- 2) Majd meglátom
- 3) Nem, nem hiszem
- 4) Egyéb:.....

74. Ha úgy döntesz, hogy újra megpróbálsz, mit csinálsz a következő egy évben?

- 1) Tanulni fogok (pl. felépítményi)
- 2) Elmegegyek dolgozni
- 3) Kihúszom valahogy otthon (készülök a felvételire)
- 4) Munkanélküli segélyen leszek
- 5) Külföldre megyek, nyelvet tanulok
- 6) Egyéb:.....

75. Amennyiben már most tudod, hová szeretnél jelentkezni, mely iskolá(k)ba és szak(ok)ra, kérlek írd be az alábbi táblázatba fontossági sorrendben (1-leginkább ide mennék stb.)

	Iskola neve:	Kar neve:	Szak:
1			
2			
3			
4			
5			

76. Ha befejezed az iskoláid, elsősorban hol kezdesz el munkát keresni?

- 1) Ipolyzágon
- 2) Más város(ok)ban
- 3) Pozsonyban, a fővárosban
- 4) Falun, vidéken
- 5) Magyarországon
- 6) Csehországban
- 7) Máshol külföldön
- 8) Egyéb:

77. Hajlandó lenni az állás érdekében (ha igen, karikázd be!):

- 1) Más városba költözni
- 2) Szlovák nyelvterületre költözni (pl. Észak-Szlovákia)
- 3) Naponta ingázni a munkahely és lakóhelyed közt
- 4) Más országba költözni

78. Mit gondolsz, fogsz-e életed során Magyarországon dolgozni?

- 1) Igen, tartósan
- 2) Valószínűleg, de csak átmenetileg
- 3) Nem valószínű, de előfordulhat
- 4) Nem

79. Mit gondolsz, fogsz-e életed során máshol külföldön dolgozni? (nem Magyar- v. Csehországban)

- 1) Igen, tartósan
- 2) Valószínűleg, de csak átmenetileg
- 3) Nem valószínű, de előfordulhat
- 4) Nem

80. Tapasztalataid szerint a lakóhelyed környékén az elhelyezkedési lehetőségek a te végzettséggeddel:

- 1) Nagyon kedvezők
- 2) Kedvezők
- 3) Közepesek
- 4) Kedvezőtlenek
- 5) Nagyon kedvezőtlenek
- 6) Fogalmam sincs

81. Amikor foglalkozást választasz, mennyire fontos az, hogy.... *(Tegyél egy X-et a megfelelő helyre!)*

	Nagyon fontos	Közepesen fontos	Egyáltalán nem fontos
sok pénzt keress			
lehetőleg ne legyél munkanélküli			
megbecsüljék a munkádat és személyedet			
érdekes, változatos legyen a munkád			
maradjon elég időd a családdra is			
gyorsan vezető beosztásba kerülj			
a fizetésedből sok mindent meg tudj venni			
jól ki tudj jönni a főnököddel			
ne kelljen magad agyonra dolgozni			
munkád során sok új dolgot tanulj meg			
a magad ura legyél, önállóan dolgozhass			
rokonszenves munkatársaid legyenek			
sok emberrel kerülj kapcsolatba			
hosszútávú, biztos munkahelyed legyen			
jó életet biztosítson számodra			

82. Képzeld el, hogy saját vállalkozásod van, és új embereket akarsz alkalmazni!
Kit részesítenél előnyben, ki az akit alkalmaznál? *(Tegyél X-et a megfelelő helyre!)*

	Felvinném	Talán	Nem venném fel
az illető már dolgozott hasonló munkakörben			
elmúlt 50 éves			
az adott szakképzettséget igazoló papírral rendelkezik			
diplomája van			
rokonszenves ember			
ismerősöd vagy rokonod az illető			
most végezte el az iskolát			

83. Képzeld el, hogy 20 év múlva találkozol az alapiskolai osztálytársaiddal!
Szerinted hogyan alakul majd osztálytársaid élete, ki az, aki szerinted nagy valószínűséggel munkanélküli lesz? *(Jelöld be X-szel!)*

Aki gimnáziumban tanult tovább	
Aki szakközépiskolában tanult tovább	
Aki szakmunkásképzőben tanult tovább	
Aki az általános iskola után nem tanult tovább	
Aki diplomás lett	
Akinek a szülei is munkanélküliek	
Aki nem tud idegen nyelveket	
Aki nem tud számítógépen dolgozni	
Aki sokat iszik	
Aki nem elég talpraesett	
Aki nem tanult meg jól szlovákul	

84. Hogyan ítéled meg, mennyit köszönhetsz az alábbiaknak eddigi életed során:
(Jelöld X-szel!)

	Szinte semmit	Keveset	Közepesen	Sokat	Nagyon sokat
Édesanyád					
Édesapád					
Testvéred					
Nagyszüleid					
Alapiskolai tanáraid					
Középiskolai tanáraid					
Osztálytársaid					
Barátaid					
Felnőtt rokonaid					
Ismerősök					
Más:					

85. Mennyiben érzed úgy, hogy megfelel neked szüleid életfelfogása, életmódja?
Karikázd be!

- 1) Igen, megfelel
- 2) Részben megfelel
- 3) Nem, egyáltalán nem felel meg
- 4) Apámé igen, anyámé nem
- 5) Anyámé igen, apámé nem

86. Milyen terveid vannak a következő öt évre? (Többet is bekarikázhatsz!)

- 1) Saját lakás (vásárlás, bérlet, ház kibővítése szülőknél stb.)
- 2) Saját vállalkozás beindítása
- 3) Autóvásárlás (ha használt is)
- 4) Házasság
- 5) Gyerekvállalás
- 6) Továbbtanulás, szakmaszerzés
- 7) Elhelyezkedés, jó munkahely
- 8) Nyelvtanulás
- 9) Önálló életvitel megteremtése
- 10) Magyarországi munkavállalás
- 11) Egyéb külföldi munkavállalás
- 12) Magyarországi tanulás
- 13) Egyéb külföldi tanulás
- 14) Szakmai sikerek
- 15) Utazás
- 16) Egyéb:.....

87. Hogyan ítéled meg személyes terveid megvalósulását: Karikázd be!

- 1) Egyértelműen borúlátó vagyok
- 2) Inkább pesszimista
- 3) Részben bizakodó
- 4) Inkább optimista
- 5) Egyértelműen bizakodó

88. Mennyire (lesznek) fontosak neked az alábbi dolgok az életedben?

Karikázd be a megfelelőt: 0 – egyáltalán nem fontos...10 – nagyon fontos)

Családod	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Munkád, hivatásod	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szabadidő, kikapcsolódás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Barátaid	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Politika, közélet	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kultúra, műveltség	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vallás, hit	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A pénz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A környezet állapota	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy férfi/nő vagy	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy magyar vagy	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy mennyi a jövedelmed	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy művelt vagy	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy mennyire vagy hasznos a társadalomnak	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy terveid, elképzeléseid megvalósuljanak	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hogy milyen munkát végzel	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**89. Mit tartasz a legsúlyosabb problémának a továbbtanulásnál/munkába állásnál?
Sorolj fel néhányat és fejtss ki róluk a véleményed!**

90. Sok híres ember, tudós, ha megkérdezik, mi vitte az adott pályára, megnevez egy olyan személyt (szülőt, tanárt, író stb.), aki megváltoztatta az életét, aki az adott pályára terelte, ahol aztán elismert és híres emberré vált. Van-e/volt-e valaki az életedben, aki nagy hatással volt rád és befolyással volt arra, hogy ma tovább akarsz tanulni, vagy hogy milyen szakmát/munkát választasz? Írd le néhány mondatban!

Nagyon köszönöm, hogy válaszoltál!